



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CHILE: ESTUDIOS DE CASO EN LAS MODALIDADES CONCURRENTES Y CONSECUTIVAS

Felipe Javier Zamorano Valenzuela

Director:

José Luis Aróstegui Plaza

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Felipe Javier Zamorano Valenzuela

ISBN: 978-84-1117-070-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/71165>

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi esposa por su amor y comprensión en los momentos complejos de este proceso doctoral, del ir y venir.

Agradezco a mi familia chilena, hermanos y madre, por su apoyo a la distancia.

Agradezco a mi familia alemana, por su cariño y paciencia.

Agradezco a mis amigos, a los nuevos y a los viejos. A Nelson, Leo y Sebastián.

Agradezco a mi director de tesis José Luis Aróstegui por su apoyo académico y por las conversaciones por Granada.

Agradezco a la profesora Alexandra Kertz-Welzel por su apertura y maravillosas conversaciones sobre la educación musical en Alemania e invitaciones a participar en el Instituto de Pedagogía en Música que ella dirige.

Así también agradezco al grupo de investigación que dirige José Luis Aróstegui, especialmente a la profesora Rosa María Serrano Pastor. Gracias por compartir tus conocimientos.

FINANCIACIÓN

Los estudios de doctorado y su tesis han sido realizados gracias a la ayuda financiera del Fondo de la Música, línea Formación y Becas, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile. Proyecto N° 443508.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	IX
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO.....	6
1. TRADICIONES Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA.....	7
Tradiciones formativas.....	7
Modelos didácticos en educación musical.	15
Modalidades formativas.....	18
Tensiones en la formación del profesorado de música.....	21
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE: ENTRE LA MÚSICA Y EL NEOLIBERALISMO.....	26
La formación del profesorado música en Chile.	26
Neoliberalismo educativo: alcances en la formación del profesorado de música.	31
Política y control en educación.....	33
3. IDENTIDADES DEL PROFESORADO DE MÚSICA: MÁS QUE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN.....	40
Posmodernidad e Identidad.	40
Identidades musicales.....	42
Identidad profesional docente.	44
Identidades pedagógico-musicales: entre las tradiciones formativas.	50
Identidades y control: activismo y gerencialismo.....	54
4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA BILDUNG: MÁS ALLÁ DEL NEOLIBERALISMO.	59
El viaje formativo fuera de las tradiciones.....	59
II. MARCO METODOLÓGICO	65
1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE CARÁCTER INTERPRETATIVO.....	66
2. EL ENFOQUE: ¿POR QUÉ ESTUDIOS DE CASO?	67
Las oportunidades y complicaciones de una investigación multicaso.	67

Selección de los casos.....	68
Negociación y acceso a los casos.....	69
Preguntas de investigación.	70
3. MÉTODOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	73
Análisis documental.....	73
Observación no participante.	75
Entrevistas semiestructuradas.	78
Grupos de discusión.....	80
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.	83
Triangulación y validez.	86
III. INFORMES INVESTIGACIÓN MULTICASO	89
1. ESTUDIO DE CASO: “¿EL ROL PEDAGÓGICO ES POLÍTICO!, ¿ES POLÍTICO!”	93
2. ESTUDIO DE CASO: “EL PROFESOR DE MÚSICA LE TOCA, LE CANTA Y LE BAILA.”	182
IV. CONCLUSIONES.....	294
Discusión.	295
Conclusiones.	303
Limitaciones.	306
Proyecciones.....	307
V. REFERENCIAS	309
VI. ANEXOS	342

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Listado de programas de modalidad concurrente</i>	28
Tabla 2. <i>Listado de programas de modalidad consecutiva</i>	30
Tabla 3. <i>Documentos recopilados y analizados y su carácter, Universidad de Chile</i>	74
Tabla 4. <i>Documento recopilados y analizados y su carácter, Universidad Mayor</i>	74
Tabla 5. <i>Espacios observados, semestre y horas, Universidad de Chile</i>	76
Tabla 6. <i>Espacios observados, semestre y horas, Universidad Mayor</i>	77
Tabla 7. <i>Temas generales de las entrevistas</i>	78
Tabla 8. <i>Participantes y roles de los entrevistados, Universidad de Chile</i>	79
Tabla 9. <i>Participantes y roles de los entrevistados, Universidad Mayor</i>	80
Tabla 10. <i>Prueba de conocimientos musicales para el acceso al caso, Universidad de Chile</i>	101
Tabla 11. <i>Competencias del plan de estudios, Universidad de Chile</i>	103
Tabla 12. <i>Objetivos y tareas de la secuencia de prácticas, Universidad de Chile</i>	107
Tabla 13. <i>Objetivos de los Talleres de Investigación y Práctica, Universidad de Chile</i>	108
Tabla 14. <i>Contenidos de los Talleres de Investigación y Práctica, Universidad de Chile</i>	109
Tabla 15. <i>Objetivos de las asignaturas de Didáctica de la música, Universidad de Chile</i>	112
Tabla 16. <i>Procedencia académica de estudiantes, Universidad de Chile</i>	123
Tabla 17. <i>Ciclos formativos y certificaciones del plan de estudios, Universidad Mayor</i>	186
Tabla 18. <i>Asignaturas región musical, Universidad Mayor</i>	188
Tabla 19. <i>Asignaturas región psicopedagógica específica, Universidad Mayor</i>	188
Tabla 20. <i>Asignaturas región psicopedagógica general, Universidad Mayor</i>	189
Tabla 21. <i>Competencias del plan de estudios, Universidad Mayor</i>	194
Tabla 22. <i>Objetivos asignaturas de Didáctica de la Música, Universidad Mayor</i>	200
Tabla 23. <i>Tareas y objetivos prácticas en centros escolares, Universidad Mayor</i>	205

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Horas de trabajo por semestre, Universidad de Chile</i>	95
Gráfico 2. <i>Porcentaje líneas formativas de RPE, Universidad de Chile</i>	96
Gráfico 3. <i>Porcentaje de líneas formativas de RPG, Universidad de Chile</i>	97
Gráfico 4. <i>Porcentaje Áreas Formativas, Universidad Mayor</i>	184
Gráfico 5. <i>Distribución Áreas Formativas, Universidad Mayor</i>	185

Gráfico 6. <i>Distribución de horas por Ciclo Formativo, Universidad Mayor</i>	187
Gráfico 7. <i>Porcentajes regiones formativas, Universidad Mayor</i>	189

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Afiche Inauguración año académico, Universidad de Chile</i>	131
Ilustración 2: <i>Actividades de movilización, Universidad de Chile</i>	133
Ilustración 3. <i>Recomendación de la Agencia de Acreditación, Universidad Mayor</i>	216
Ilustración 4. <i>Panel de noticias. VI Semana de la Educación Artística 2018, Universidad Mayor</i>	227
Ilustración 5. <i>Pasillo y pendón del Seminario Suzuki, Universidad Mayor</i>	232

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. <i>Temáticas grupos de discusión</i>	81
Diagrama 2. <i>Modelo circular de investigación</i>	83

**RESUMEN/
ABSTRACT**

Resumen.

Chile y el mundo atraviesan por profundos cambios. Movimientos sociales en y entre fronteras detonados por injusticias de todo tipo han llamado a los gobiernos en general y a la sociedad civil en particular a actuar contra ellas. Unas de sus armas probablemente son sus sistemas educativos los cuales debiesen responder a aquellos cambios sociales y culturales de cada territorio. Probablemente, no es lo mismo formar al profesorado de música 2 años atrás que en la actualidad, pues la cada vez más profunda diversidad cultural de las aulas de música, y la globalización y sus interfaces virtuales como corredores de músicas nuevas, entre otras cuestiones, requieren de nuevas posturas profesionales. Entonces, si las comunidades y las escuelas cambian, el aula de música y su profesorado debiese transformarse pensando ahora que la sociedad es cada vez más compleja.

Por otro lado, durante las últimas décadas se ha instalado de manera global una ola de evaluaciones sobre el profesorado aduciendo la búsqueda y el logro de metas económicas expresadas en el rendimiento y eficiencia de la enseñanza. Gracias a transnacionales de la cultura y la educación y el apoyo de los gobiernos han emergido y situado como relevantes los listados de estándares o ideales formativos con sus respectivas evaluaciones que debe cumplir el profesorado de música y los programas de formación del profesorado de Música (en adelante, FPM) como sello de calidad de su trabajo. De esta manera, la tensión entre cambios sociales por un lado y demandas externas por otro se transforma en interrogantes en relación con el rol de la escuela y el profesorado, y por tanto también con el ámbito de la FPM, sus perspectivas de enseñanza de la música y las creencias que comienzan a construir sobre el rol docente. Estas problemáticas que pudiesen parecer repetitivas, siguen vigentes en las reflexiones de las investigaciones y de lo cotidiano, pues la realidad cambia intempestivamente y volviéndose más compleja. Por esta razón, esta tesis doctoral se ha planteado investigar sobre la identidad del profesorado de música en Chile, pues esto implica indagar sobre los objetivos de FPM actual o las cuestiones que ella considera como relevante y urgente de promover para adecuarse o bien transformar la sociedad. Escarbar en la identidad o autoconcepto que el profesorado construye también refiere a comprender cuáles son las experiencias que brinda la FPM en Chile en tanto expresiones de fundamentos formativos impulsados por intereses educativos, culturales y políticos que de una forma u otra deben responder a esta doble encrucijada. En otras palabras, cómo y qué autoconceptos construye el profesorado de música en el ámbito universitario permite dar cuenta de las

tradiciones y acciones que ofrecen como experiencia formativa cada uno de los planes de estudios. En síntesis, la investigación sobre la identidad del profesorado de música se erige entonces como un termómetro y cartografía de la FPM en Chile, las formas de hacer dentro de cada titulación, las experiencias que los estudiantes viven y las creencias que van construyendo con relación a un marco sociohistórico.

Para comprender e interpretar en profundidad la singularidad del fenómeno de construcción de la identidad del profesorado de música en Chile he planteado una investigación de corte cualitativo bajo el enfoque de estudios de caso. Específicamente se han realizado dos estudios de caso múltiple con el objetivo de reconstruir el proceso de construcción docente en dos territorios formativos envueltos por el mismo contexto territorial, sociopolítico y normativo. Estos estudios de caso realizados en la ciudad de Santiago de Chile, si bien tienen denominadores comunes de corte contextual, encuentran las siguientes diferencias: el primer caso pertenece a una universidad pública y forma a profesorado de música para el nivel secundaria bajo la modalidad consecutiva de formación, es decir, luego de cursar sus estudios musicales (mínimo una licenciatura en música) los ya músicos profesionales acceden a una formación psicopedagógica general y específica que tiene duración de tres semestres. Por otro lado, el segundo caso pertenece a una universidad privada y forma a profesorado de música para los niveles de primaria y secundaria bajo la modalidad concurrente o simultánea de formación. Esto significa, que estudiantes recién salidos de la educación secundaria acceden a una formación que integra asignaturas musicales, psicopedagógicas generales y específicas. La recogida de información se realizó durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2018. Durante este proceso paralelo o simultáneo entre ambos casos se desplegaron un conjunto de métodos con el objetivo de comprender desde diversas perspectivas y formas la manera en que se construye la identidad docente en los programas de FPM: análisis documental, observación de clases, entrevistas y grupos de discusión, que significaron un trabajo físico y reflexivo arduo tanto por los traslados día a día entre las universidades como por las preguntas que se iban instalando.

Los resultados de la investigación han sido organizados en dos informes con tres grandes bloques interdependientes debido a la naturaleza de la experiencia social. El primer apartado de cada informe refiere al plan de estudios mismo, es decir, tiene como objetivo comprender su estructura y asignaturas, perfil de egreso y competencias, orientación formativa (musical o pedagógica) y fundamentos. Estos últimos en los ámbitos de la didáctica, las prácticas en

los centros escolares y la música, sumando otros temas emergentes dependientes de cada caso. El segundo apartado, el cual refiere a los ambientes y metodologías propuestas por cada caso, por un lado, busca ilustrar y comprender el carácter cerrado o abierto de cada titulación a través de sus singularidades fuera del aula universitaria, es decir, sus ambientes en relación con la propuesta formativa y el contexto sociocultural común. Por otro lado, este intenta caracterizar y comprender las metodologías propuestas por el profesorado universitario en tanto referencias para los estudiantes de las formas de hacer y construir el conocimiento docente. Finalmente, el tercer apartado de los informes remite a la comprensión e interpretación de las experiencias de los estudiantes, partiendo por sus intereses musicales preuniversitarios, motivaciones de acceso, experiencias y valoraciones en y sobre el plan de estudios, y las creencias que estos construyen sobre el rol del profesorado de música en las escuelas.

Como resultados generales se entiende que los estudiantes viven experiencias disímiles en ambas titulaciones debido principalmente a las perspectivas que subyacen en sus propuestas formativas, las cuales terminan marcando a los planes de estudios como documento oficial, sus ambientes y metodologías recurrentes, y el rol que los estudiantes le asignan a su trabajo y a la música en las escuelas.

Por un lado, el plan de estudios del caso consecutivo de tres semestres, que debe hacerse cargo de la formación pedagógica de estudiantes con una profunda formación musical dado por su extenso capital musical, refiere a un equilibrio entre lo psicopedagógico específico y general, y la promoción de una perspectiva más bien reflexiva y crítica. Dichas formaciones psicopedagógica general y específica se articulan a través de núcleos de trabajo o problemas de cada semestre de estudio, los cuales se mueven desde la comprensión de la escuela hasta la realización de proyectos de transformación. El plan de estudios, es recubierto por ambientes políticos y movilizadores, interdisciplinarios y con diálogos sobre la pedagogía general, y con metodologías basadas en la discusión y reflexión constante. De esta suerte, la experiencia de los estudiantes en el territorio curricular se vive como una antítesis a su formación musical similar a la de conservatorio, donde están instaladas la figura de “maestro”, el lenguaje y repertorio musical eurocéntrico, y la competencia entre estudiantes. Esto implica que los estudiantes viven un *choque epistemológico* entre las concepciones de la *tradición musical academicista* y la pedagogía crítica promovida por el territorio curricular, lo que finalmente termina abriendo sus perspectivas sobre la música y su enseñanza. De esta

manera, en el plan de estudios de *tradición de reconstrucción social*, los estudiantes construyen, por un lado, una mirada principalmente pedagógica que solaparía inicialmente a la formación musical con la que vienen y, por otro lado, una disposición autónoma y política sobre la enseñanza, es decir, una identidad activista.

Por su parte, el caso de modalidad concurrente, con estudiantes que ingresan directamente una vez finalizada su etapa secundaria, ofrece una formación que integra asignaturas principalmente de corte musical, seguidas de asignaturas psicopedagógicas específicas y generales. Esta concepción musical, que basa su trabajo en la *tradición academicista*, el desarrollo de la multiinstrumentación y multifuncionalidad (para diversos escenarios y actividades artísticas), se intenta equilibrar con la profundización sobre la didáctica de la música (y sus métodos del siglo XX), y la atención a los marcos externos de la “buena” enseñanza, algo así como una mezcla de las tradiciones *desarrollista* y *de eficiencia social*. Así también el plan de estudios promueve un ambiente familiar, a veces escolarizado, y que gira en torno a las agrupaciones musicales y la didáctica de la música, lo que finalmente deja fuera las problemáticas sociales y la pedagogía general. En este extenso territorio formativo los estudiantes principalmente adolescentes viven un proceso de construcción lenta y sin grandes sobresaltos en los primeros años, pudiendo ir poco a poco cambiando su autoconcepto de estudiantes a estudiantes-docentes. Finalmente, este profesorado en formación construye relatos en torno al rol del docente de música como un promotor simultáneo de diversos objetivos de la enseñanza de la música en las escuelas, es decir, se mueven entre las ideas de *música como medio educativo* y así también *como un fin en sí mismo*. Probablemente este es el correlato de una cierta idolatría de los estudiantes por un docente universitario (modelo), el cual les recuerda constantemente que el profesorado de música debe ser adaptable tanto musical como contextualmente, es decir, un profesor que se puede concebir como músico o educador dependiendo del contexto, pero que sí o sí debe responder a las demandas de las escuelas porque así se le ha mandado.

Conclusiones.

Los resultados de esta investigación muestran realidades disímiles en un mismo contexto territorial, sociopolítico y normativo. Estas diferentes formas de concebir la FPM son, en mayor o menor medida, correlatos tanto de las diferentes modalidades formativas

(concurrente o consecutiva) que adoptan los planes de estudios y la titularidad pública o privada de cada universidad como de las maneras en que se promueven y articulan las tradiciones formativas.

De esta suerte, la investigación multicaso ha arrojado diversas evidencias, las cuales matizadas permiten concluir que las identidades construidas refieren eficiente y coherentemente a las tradiciones formativas y los fundamentos de los programas de FPM. Si bien se observan resistencias (expresadas en críticas) sobre cuestiones puntuales relacionadas con características de los territorios formativos, en el plano de las creencias, las identidades coinciden con las propuestas de las instituciones, lo que evidenciaría que los conocimientos y capacidades construidas son aceptadas y asumidas por los estudiantes. Esto no hace más que reafirmar la importancia de los planes de estudios en la construcción de la identidad docente y la necesidad de que estos den espacios libres para construir creencias sobre el rol del profesorado de música como un gesto democrático, de empatía con las personas que se forman y de futura emancipación de los futuros egresados que los capaciten para ejercer como maestros de música. La posibilidad de formación tanto dentro como fuera del aula supone entender la construcción de la identidad como un acto creativo y con potencialidades, en tanto creer que los estudiantes que se forman pueden crear sus propios mundos profesionales y maneras de ser y estar en ellos. En otras palabras, la FPM debiese referir a la formación autónoma y autodeterminada de sus propias creencias sobre la enseñanza y su rol dentro de la escuela y la sociedad.

Si bien los casos muestran realidades completamente disímiles tanto en su configuración como en sus fundamentos formativos, estos evidencian de alguna forma un denominador común del recorrido formativo total (antes o durante) de los estudiantes: una fuerte impronta en el lenguaje musical culto y elitista y sus repertorios, aunque se intente avanzar en otras direcciones musicales con repertorios populares. *El centro musical es el centro y de ahí no se mueve.* Aunque pudiese ser un problema en la FPM, lo cierto es que las tradiciones que acompañan a la tradición musical permiten configurar nuevas ideas sobre la docencia de la música, más o menos radicales, más o menos equilibradas. Cuando es acompañada por ideas didácticas basadas en la psicología educativa y estándares formativos terminan reproduciéndose creencias sobre la música, pero con un matiz adaptativo hacia la escuela, es decir, hacia un profesorado que intenta agrandar a sus estudiantes con sus múltiples formas de enseñanza a través de una simplificación de la música y su discurso, lo que podría corresponderse con un

profesorado que se mueve entre los modelos didácticos *práctico* y *comunicativo-lúdico*; si acaso complementada por miradas críticas sobre la experiencia musical, la tradición y su lenguaje musical termina por descentrarse, pudiendo así el profesorado complejizar su discurso sobre la enseñanza de la música y su relación con las problemáticas socioculturales, lo que correspondería con un modelo didáctico *complejo*. De esta manera, el contrapunto se hace necesario para tensionar las identidades musicales y pedagógicas puestas en juego, o por el contrario se vivirán como prolongaciones más o menos estables de la formación escolar y universitaria.

Esto también implicaría que, más allá de la modalidad formativa que los estudiantes opten, consecutiva o concurrente, es necesario reflexionar internamente sobre las tradiciones que se promueven a través de acciones formativas amplias en el sentido de entender la FPM en vínculo con el componente pedagógico. De esta suerte, se evitaría la reducción tanto del discurso sobre lo que significa ser docente como del campo de acción del profesorado de música. Esta disposición crítica debe venir acompañada de la reflexión profunda sobre las problemáticas musical y pedagógicas y los intereses de los estudiantes y problemáticas en las escuelas. Esto permitirá articular con mayor facilidad y naturalmente las tensiones ampliamente descritas en esta tesis y probablemente entender que la música o la enseñanza de ella también debe atender los problemas sociales y políticos porque la escuela es una representación más de ellos.

Por otro lado, en lo que al contexto normativo y social en la FPM respecta, se concluye que sus dimensiones son interdependientes y dadas probablemente por los caracteres de las universidades, pública y privada; si bien cada vez es más habitual escuchar en el lenguaje del profesorado universitario y directivos de los programas de FPM sobre los procesos de acreditación de los planes de estudios y las evaluaciones a las que son sometidos sus estudiantes. De esta manera, con mayor o menor interés, sus directivos y profesorado universitario se empeñan en dirigir a sus estudiantes hacia estos ideales formativos, lo cual en parte es comprensible, pues es el modelo que cada docente universitario defiende, pero que nunca puede hacerse en detrimento de la gestación en cada estudiante de su propia identidad docente y musical. Esta situación evidenciaría la falta de desarrollo de un profesionalismo ético una vez que es cada vez más común de sujetarse acriticamente a criterios prefijados. La FPM también se debe a la construcción de un profesorado creativo y autónomo que, si bien debe aportar a que el país se desarrolle económicamente y sea eficaz

en ello, debe cuestionar profundamente cada uno de los ámbitos del conocimiento y las relaciones sociales y culturales que se dan en los espacios escolares y la sociedad. Esta perspectiva trae consigo cuán importante es envolver la FPM con los problemas sociales y culturales de la sociedad. Esta mirada desde la *tradición de reconstrucción social* situaría a la música y su enseñanza en sus contextos cambiantes y comprendería que la formación del profesorado se debe no solo a la música y la didáctica sino también a las dinámicas sociales y las relaciones de poder que de ellas dependen.

Con respecto a la manera en que viven los estudiantes su paso por cada plan de estudios, si bien son disímiles, aportan un número importante de conclusiones, las cuales pueden ser sintetizadas en la fascinación, o por los conocimientos musicales y psicopedagógicos específicos o solo por los pedagógicos. Esto refiere a que ambas posibilidades permiten encantar a los estudiantes en su paso por los territorios curriculares respectivos tanto a través de referentes docentes y la prolongación de intereses musicales (*por extensión de las vivencias*) como por el ingreso a un territorio profundamente distinto de la formación anteriormente recibida (*por choque epistemológico*). De estas experiencias los estudiantes extraen las conceptualizaciones sobre la escuela o realidad escolar que proponen los planes de estudios, que finalmente determinarán la mayor o menor satisfacción con los estudios realizados. Se concibe así la escuela bien como un espacio objetivo capaz de ser resuelto en base a cuestiones ciertas sobre ella, bien como un lugar subjetivo donde lo mejor es aprender previamente una disposición incierta o incluso incrédula sobre sus problemas implícitos. Estas posiciones formativas llevarían a afrontar de manera dispar las experiencias tanto dentro de los casos como en las prácticas en los centros escolares, si bien ninguna evitará ciertas críticas por la formación recibida y el *shock de la praxis*, respectivamente. Se trata de diferentes niveles de insatisfacción que se generan dependiendo de la ilusión objetiva o subjetiva sobre la escuela y que determinan la promoción de ciertas herramientas teóricas y prácticas o praxiales por parte del plan de estudios.

Finalmente, se concluye que las posiciones sobre la integración de los capitales musicales y educativos de los estudiantes que ingresan y los nuevos conocimientos de los territorios curriculares serán relevantes en la manera de construir sus identidades. Esto, por un lado, implica el reconocimiento de las experiencias antes de la formación docente, es decir, comprender que la identidad docente comienza antes de la promoción de conocimientos ocupacionales. Por otro lado, revela la importancia de hacer dialogar las experiencias no solo

a través de los intereses musicales prácticos, los cuales siempre son poderosos, sino también a través de la reflexión de la historia personal de cada uno de ellos desde perspectivas musicales y educativas. Es ésta una tarea compleja, pues reconocer que los estudiantes acceden al caso con un sinfín de experiencias se podría traducir en cierto estrés en los ya sobrecargados planes de estudios. Quizás la mejor forma de comprender el recorrido formativo de los estudiantes sea a través de la reconstrucción docente a través de la reflexión, es decir, la expresión y diálogo de sus historias llenas de deseos sobre la música y la educación con relación a las nuevas experiencias.

Abstract.

Chile and the world are undergoing profound changes. Social movements within and across borders triggered by injustices of all kinds have called on governments in general and civil society in particular to act against them. One of their weapons is probably their education systems, which should respond to the social and cultural changes in each territory. It is probably not the same to train music teachers 2 years ago as it is today, as the ever-deepening cultural diversity of music classrooms, and globalisation and its virtual interfaces as corridors of new music, among other issues, require new professional positions. So, if communities and schools are changing, the music classroom and its teaching staff should be transformed as society is becoming more and more complex.

On the other hand, during the last decades a wave of teacher evaluations has been installed globally in the pursuit and achievement of economic goals expressed in teaching performance and efficiency. Thanks to cultural and educational transnationals and the support of governments, lists of standards or training ideals with their respective evaluations that music teachers and Music Teacher Education (hereafter, MTE) must meet have emerged and become relevant as a seal of quality for their work. In this way, the tension between social changes on the one hand and external demands on the other is transformed into questions in relation to the role of the school and the teacher, and therefore also to the field of MTE, their perspectives on music teaching and the beliefs they are beginning to construct about the teaching role. These issues, which may seem repetitive, are still relevant in the reflections of researches and everyday life, as reality changes rapidly and becomes more complex. For this reason, this doctoral thesis has set out to investigate the identity of the music teacher in Chile, as this implies investigating the objectives of the current MTE or the issues that it considers relevant and urgent to promote in order to adapt or transform society. Digging into the identity or self-concept that teachers construct also refers to understanding what experiences MTE offers in Chile as expressions of formative foundations driven by educational, cultural and political interests that in one way or another must respond to this double crossroads. In other words, how and what self-concepts are constructed by music teachers in the university environment allows us to account for the traditions and actions offered as a formative experience by each of the curricula. In short, the research on the identity of music teachers thus stands as a thermometer and cartography of the MTE in Chile, the ways of doing within each degree, the experiences that students live and the beliefs

that they construct in relation to a socio-historical framework.

In order to understand and interpret in depth the singularity of the phenomenon of the construction of the identity of music teachers in Chile, I have employed a qualitative research under the case study approach. Specifically, two multiple case studies have been carried out with the aim of reconstructing the process of teacher construction in two training territories surrounded by the same territorial, socio-political and normative context. These case studies carried out in the city of Santiago, although they have common contextual denominators, have the following differences: the first case belongs to a public university and trains music teachers for the secondary level under the consecutive training modality, that is, after completing their music studies (minimum of a degree in music), the professional musicians have access to a general and specific pedagogical training that lasts three semesters. On the other hand, the second case belongs to a private university and trains music teachers for the primary and secondary levels in concurrent or simultaneous training. This means that students who have just graduated from secondary school receive training in music and general and specific psycho-pedagogical subjects. The information was collected during the months of March, April and May 2018. During this parallel or simultaneous process between the two cases, a set of methods were deployed with the aim of understanding the way in which the teaching identity is constructed in the MTE programmes from different perspectives and forms: documentary analysis, classroom observation, interviews and discussion groups, which meant arduous physical and reflective work both because of the day-to-day transfers between the universities and because of the questions that were being asked.

The results of the research have been organised in two reports with three main interdependent blocks due to the nature of the social experience. The first section of each report refers to the programme itself, i.e. it aims to understand its structure and subjects, graduate profile and competences, training orientation (musical or pedagogical) and foundations. The latter in the fields of didactics, practices in schools and music, adding other emerging themes depending on each case. The second section, which refers to the environments and methodologies proposed by each case, on the one hand, seeks to illustrate and understand the closed or open character of each degree through its singularities outside the university classroom, that is, its environments in relation to the training proposal and the common socio-cultural context. On the other hand, it attempts to characterise and

understand the methodologies proposed by university teaching staff as references for students of the ways of doing and constructing teaching knowledge. Finally, the third section of the reports refers to the understanding and interpretation of the students' experiences, starting with their pre-university musical interests, motivations for access, experiences and evaluations in and about the programme, and the beliefs they construct about the role of music teachers in schools.

As major results, it is understood that students live dissimilar experiences in both degrees mainly due to the perspectives that underlie their formative proposals, which end up marking the curricula as an official document, their recurrent environments and methodologies, and the role they assign to their work and to music in schools.

On the one hand, the curriculum of the three-semester consecutive case, which must take care of the pedagogical training of students with a deep musical background given by their extensive musical capital, refers to a balance between the specific and general psycho-pedagogical, and the promotion of a rather reflexive and critical perspective. These general and specific psycho-pedagogical formations are articulated through the work nuclei or problems of each semester of study, which move from the understanding of the school to the realisation of transformation projects. The curriculum is overlaid with political and mobilised environments, interdisciplinary and interdisciplinary dialogues on general pedagogy, and methodologies based on constant discussion and reflection. In this way, the students' experience in the curricular territory is lived as an antithesis to their conservatory-like musical education, where the figure of the "master", the Eurocentric musical language and repertoire, and the competition between students are installed. This implies that students experience an *epistemological clash* between the conceptions of the *academicist musical tradition* and the critical pedagogy promoted by the curricular territory, which finally ends up opening their perspectives on music and its teaching. In this way, in *the social reconstruction tradition* curriculum, students construct, on the one hand, a mainly pedagogical outlook that would initially overlap with the musical training they come with and, on the other hand, an autonomous and political disposition on teaching, i.e. an activist identity.

On the other hand, the concurrent mode, with students who enter directly after completing their secondary education, offers an education that integrates subjects mainly of a musical nature, followed by specific and general psycho-pedagogical subjects. This musical

conception, which bases its work on the *academicist tradition*, the development of multi-instrumentation and multi-functionality (for various artistic scenarios and activities), is tried to be balanced with the deepening of music didactics (and its 20th century methods), and the attention to the external frameworks of "good" teaching, something like a mixture of the *developmentalist* and *social efficiency traditions*. The curriculum also promotes a familiar environment, sometimes school-based, and revolves around musical ensembles and music didactics, which in the end leaves out social issues and general pedagogy. In this extensive training territory, the mainly adolescent students experience a slow and uneventful construction process in the first years, and can gradually change their self-concept from students to student-teachers. Finally, these pre-service teachers construct narratives around the role of the music teacher as a simultaneous promoter of various aims of music teaching in schools, i.e. they move between the ideas of *music as an educational means* and also *as an end in itself*. This is probably the correlate of a certain idolatry of the students for a (model) university teacher, who constantly reminds them that the music teacher must be adaptable both musically and contextually, i.e. a teacher who can be conceived as a musician or an educator depending on the context, but who must respond to the demands of the schools because he/she has been mandated to do so.

Conclusions.

The results of this research show dissimilar realities in the same territorial, socio-political and regulatory context. These different ways of conceiving MTE are, to a greater or lesser extent, correlates of both the different training modalities (concurrent or consecutive) adopted by the curricula and the public or private ownership of each university and the ways in which training traditions are promoted and articulated.

In this way, the multi-case research has yielded various pieces of evidence, which, when nuanced, allow us to conclude that the identities constructed refer efficiently and coherently to the training traditions and the foundations of the MTE programmes. Although there is resistance (expressed in criticisms) on specific issues related to the characteristics of the training territories, at the level of beliefs, the identities coincide with the proposals of the institutions, which would show that the knowledge and skills constructed are accepted and assumed by the students. This only reaffirms the importance of the curricula in the

construction of the teaching identity and the need for them to provide free spaces to construct beliefs about the role of the music teacher as a democratic gesture, of empathy with the people being trained and of future emancipation of the future graduates who will enable them to work as music teachers. The possibility of training both inside and outside the classroom means understanding the construction of identity as a creative act with potential, insofar as we believe that the students being trained can create their own professional worlds and ways of being and being in them. In other words, MTE should refer to the autonomous and self-determined formation of their own beliefs about teaching and their role within school and society.

Although the cases show completely dissimilar realities both in their configuration and in their formative foundations, they somehow evidence a common denominator of the total formative path (before or during) of the students: a strong imprint on the cultured and elitist musical language and its repertoires, even though attempts are made to move in other musical directions with popular repertoires. *The musical centre is the centre and does not move from there.* Although it could be a problem in MTE, the truth is that the traditions that accompany the musical tradition make it possible to configure new ideas about the teaching of music, more or less radical, more or less balanced. When accompanied by didactic ideas based on educational psychology and training standards, beliefs about music end up being reproduced, but with an adaptive nuance towards the school, that is, towards a teaching staff that tries to please its students with its multiple ways of teaching through a simplification of music and its discourse, which could correspond to a teaching staff that moves between the *practical* and the *communicative-playful* didactic models; if complemented by critical looks at the musical experience, tradition and its musical language, it ends up by decentring itself, thus allowing teachers to complexify their discourse on music teaching and its relation to socio-cultural issues, which would correspond to a *complex* didactic model. In this way, the counterpoint becomes necessary in order to put tension on the musical and pedagogical identities at stake, or, on the contrary, they will be experienced as more or less stable extensions of school and university training.

This would also imply that, beyond the training modality that students choose, consecutive or concurrent, it is necessary to reflect internally on the traditions that are promoted through broad training actions in the sense of understanding MTE in connection with the pedagogical component. In this way, the reduction of both the discourse on what it means to be a teacher

and the field of action of the music teacher would be avoided. This critical disposition must be accompanied by a profound reflection on musical and pedagogical issues and the interests of students and problems in schools. This will allow to articulate more easily and naturally the tensions widely described in this thesis and probably to understand that music or music teaching must also address social and political problems because the school is one more representation of them.

On the other hand, as far as the regulatory and social context in MTE is concerned, it is concluded that its dimensions are interdependent and probably given by the characteristics of the universities, public and private; although it is increasingly common to hear in the language of university faculty and managers of MTE programmes about the processes of accreditation of the curricula and the evaluations to which their students are subjected. In this way, with greater or lesser interest, their directors and university teaching staff strive to direct their students towards these educational ideals, which is partly understandable, as it is the model that each university teacher defends, but which can never be done to the detriment of the gestation in each student of their own teaching and musical identity. This situation is evidence of the lack of development of ethical professionalism, as it is increasingly common to be uncritically subjected to pre-set criteria. MTE is also due to the construction of a creative and autonomous teaching profession which, while it must contribute to the country's economic development and be effective in this, must profoundly question every area of knowledge and the social and cultural relations that take place in school spaces and society. This perspective brings with it how important it is to involve MTE with the social and cultural problems of society. This view from the *tradition of social reconstruction* would situate music and its teaching in its changing contexts and understand that teacher education is not only about music and didactics but also about social dynamics and the power relations that depend on them.

With regard to the way in which students experience their passage through each curriculum, although they are dissimilar, they provide an important number of conclusions, which can be synthesised in the fascination, either for specific musical and psycho-pedagogical knowledge or only for pedagogical knowledge. This refers to the fact that both possibilities allow students to be enchanted in their passage through the respective curricular territories both through teaching references and the prolongation of musical interests (by *extension of the experiences*) and by entering a territory that is profoundly different from the training previously

received (by *epistemological shock*). From these experiences, students draw the conceptualisations of the school or school reality proposed by the curricula, which will ultimately determine the greater or lesser satisfaction with the studies undertaken. School is thus conceived either as an objective space capable of being resolved on the basis of certain questions about it, or as a subjective place where it is best to learn beforehand with an uncertain or even incredulous disposition about its implicit problems. These formative positions would lead to an uneven approach to the experiences both within the cases and in the practices in the schools, although neither will avoid certain criticisms of the training received and the *shock of the praxis*, respectively. These are different levels of dissatisfaction which are generated depending on the objective or subjective illusion about the school and which determine the promotion of certain theoretical and practical or praxial tools by the curriculum.

Finally, it is concluded that the positions on the integration of the musical and educational capitals of the entering students and the new knowledge of the curricular territories will be relevant in the way they construct their identities. This, on the one hand, implies the recognition of experiences prior to teacher education, i.e. understanding that teacher identity begins before the promotion of occupational knowledge. On the other hand, it reveals the importance of bringing experiences into dialogue not only through practical musical interests, which are always powerful, but also through the reflection of the personal history of each of them from musical and educational perspectives. This is a complex task, as recognising that students come to the case with a myriad of experiences could translate into some stress on already overloaded curricula. Perhaps the best way to understand the students' formative journey is through teacher reconstruction through reflection, i.e. the expression and dialogue of their wishful stories about music and education in relation to new experiences.

INTRODUCCIÓN

Mis experiencias profesionales como docente de música han sido espacios para la acumulación de prácticas y observaciones respecto al porqué de las distintas creencias y acciones docentes que se desarrollan en el aula. Primero, la escuela pública a nivel secundario me permitió enfrentarme a la vida y la cultura de la institución escolar con sus entramados sociales capaces de fascinar y hundir a una persona que recién se inserta como docente. Esto refiere a las luchas diarias por instalar la educación musical como una experiencia relevante tanto para los estudiantes como para el colectivo docente y directivos de la escuela. Por otro lado, a nivel universitario en titulaciones de modalidades consecutiva y concurrente como ayudante y docente de asignaturas de didáctica y teoría curricular en el ámbito musical y tutor de prácticas en centros escolares comencé a forjar ciertas ideas sobre la importancia de la educación musical dentro de las titulaciones de FPM. En otras palabras, comencé a construir mi identidad como docente universitario a través de relaciones académicas con estudiantes (futuro profesorado de secundaria) y directivos con intereses disciplinares y formativos complejos. Nada más que observaciones cotidianas no teorizadas que probablemente me han impulsado a investigar en lo más profundo de los planes de estudios de FPM a fin de comprender y develar las experiencias, relaciones y creencias que los estudiantes forjan sobre lo que significa el ser docente de música, es decir, las formas en que construyen y conceptualizan sus identidades profesionales.

La FPM en Chile como construcción histórica que aloja en su centro a la tradición musical de conservatorio con sus matices se ha visto al igual que todas las carreras de formación docente en la mira de las políticas educativas de los gobiernos de turno y las sociedades cambiantes, aduciendo falta de profesionalismo para asumir ciertas tareas y la necesidad de adecuarse a las nuevas demandas sociales y culturales del país. En esta encrucijada, los programas de FPM intentan articular sus narrativas históricas con los ideales docentes actuales con el fin de plasmar sus creencias sobre lo que significa la enseñanza de la música y un profesorado para las escuelas chilenas. De esta manera, el futuro profesorado de música aprende a construir discursos relacionados a conocimientos y experiencias válidas dentro del ámbito de la enseñanza de la música, los cuales finalmente tendrán sus correlatos en los roles que estos le asignen a la educación musical.

Pensar en investigar sobre identidad docente implica indagar sobre los sistemas educativos. Esto

significa desentrañar las tradiciones que están alojadas en lo más profundo de los programas de FPM para comprender como sus estudiantes construyen sus conceptos sobre la música, la enseñanza y su identidad como docentes. De esta suerte, el propósito de esta investigación es conocer los planteamientos actuales que subyacen a la FPM en Chile, en tanto programas con su devenir histórico y con demandas dadas por la sociedad, por un lado, y por el sistema económico que ha marcado y marca al país y el mundo, por otro. Este propósito deriva en la pregunta: ¿Cómo construye su identidad profesional el profesorado de música tanto en los programas de modalidad formativa concurrente (o simultánea) como consecutiva que coexisten en el sistema universitario chileno?, pregunta inicial más bien amplia que poco a poco comenzó a derivar en preguntas específicas durante la investigación, las cuales referían a la forma de articular el capital (musical y educativo) previo con el nuevo conocimiento dado por los planes de estudios, las vivencias de los estudiantes en ellos, la atención a lo contextual y normativo, las tradiciones formativas implícitas y las creencias que los estudiantes desarrollan respecto al ser docente de música.

Para dar respuesta a estas inquietudes investigadoras, la presente tesis doctoral se realiza bajo el paradigma metodológico cualitativo interpretativo, el cual proporciona diferentes enfoques, métodos y estrategias capaces de retirar el telón y comprender la realidad social y cultural intrínsecamente subjetiva que se oculta detrás y en donde se construye la identidad del profesorado de música; es decir, las titulaciones de FPM. Esto implica también que la indagación se da con el propósito de mostrar realidades específicas y únicas, no generalizables, pero que pueden servir como referencia de ciertas cuestiones que el lector considere válidas o se aproximen a su realidad y experiencia.

Así, la investigación se lleva a cabo en dos programas de FPM de las dos modalidades formativas presentes en el nivel universitario: consecutiva y concurrente. De esta manera, el año 2018 se realizaron dos estudios de caso de manera simultánea en la ciudad de Santiago, desplegando en ellos diversos métodos de recogida de información: análisis documental, observación no participante, entrevistas y grupos de discusión. Si bien este trabajo de recogida de información simultánea supuso un trabajo físico y reflexivo arduo, también se tradujo en la recolección de información profunda y variada que se movía entre los temas fijados antes de comenzar a

investigar y temas que emergieron durante el proceso.

Este trabajo doctoral está compuesto por 5 bloques. En el primero, el marco teórico, se abordan las tradiciones formativas en la FPM, los modelos didácticos como correlato de ellas, las modalidades formativas más extendidas internacionalmente y finalmente, las tensiones habituales de la FPM. En segundo lugar, se trabaja en la definición de un marco teórico-temporal de la educación y FPM en Chile y la nueva ola de dispositivos de control sobre la docencia y las titulaciones; es decir, los estándares de formación. En tercer lugar, se desarrolla el concepto de identidad bajo el contexto posmoderno con el objetivo de dar un marco interpretativo a la identidad docente, buscando su definición y formas de construcción en espacios de socialización o intercambio simbólico. También, se identifican y definen identidades que se mueve entre lo musical y educativo y el marco neoliberal. Finalmente, se plantea una pequeña extensión del marco teórico con el objetivo de reflexionar en base a elementos constitutivos de tradiciones pedagógicas de rincones distantes en el mundo que resaltan como críticas a la tradición musical eurocentrista, la extensión de las didácticas musicales del siglo XX y la adecuación al sistema neoliberal en educación. Esta reflexión fue producto de la estancia doctoral en el Instituto de Pedagogía Musical de la Universidad Ludwig Maximilians de Múnich, con la profesora Alexadra Kertz-Welzel.

En el segundo bloque, dedicado al marco metodológico, explico cada una de las posiciones investigativas sostenidas durante el proceso, es decir, desde el diseño de la investigación hasta las maneras de triangular, pasando por la descripción de la experiencia con relación a cada uno de los métodos seleccionados. En primer lugar, fundamento tanto la decisión de investigar con el paradigma cualitativo interpretativo y la utilización de los estudios de caso como enfoque de investigación para comprender las realidades formativas, así como también explicito las preguntas de investigación general y específicas. En segundo lugar, describo los criterios para la selección de los casos y el proceso de negociación y acceso a ellos. A esto le sigue la explicación de los métodos de recogida de información utilizados y cómo se fue aplicando cada uno de ellos en los casos. Finalmente, me refiero al proceso de análisis de la información recolectada, los temas que se establecieron por caso y a las diversas instancias de triangulación.

El tercer bloque está compuesto por los dos informes de estudios de caso, los cuales muestran

las evidencias recolectadas, analizadas e interpretadas. Estos informes están estructurados en tres partes: La primera, ilustra la propuesta educativa del caso, a través de los documentos oficiales mencionados anteriormente y las voces de los participantes; algo así como una caracterización del territorio formativo desde la oficialidad documental, académica y estudiantil. La segunda parte hace referencia a cuestiones relacionales, tanto en términos pedagógicos como personales-académicos, que se dan en los espacios cotidianos y formales, es decir, en ambientes y metodologías de trabajo. Finalmente, la tercera parte de cada informe hace referencia tanto al recorrido que realizan los estudiantes de cada uno de los casos hasta llegar a convertirse en docentes como a las creencias y percepciones que han ido construyendo sobre la educación musical. Esto implica que se describen las experiencias previas al caso, las motivaciones de entrada, las experiencias y valoraciones dentro de los planes de estudios y los autoconceptos sobre el ser docente de música.

Finalmente, el cuarto bloque expone la discusión y conclusiones de esta investigación. Aquí se integran las reflexiones sobre los casos y la teoría descrita, como también las posibilidades de la investigación sobre la identidad del profesorado de música, es decir, las proyecciones de investigar sobre este tema.

I. MARCO TEÓRICO

1. TRADICIONES Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA.

Este capítulo se entiende como un espacio comprensivo de la FPM en cuanto a sus tradiciones, modelos, estructuras y tensiones. Comienza con la definición de tradición y su relación con el ámbito de la FPM, le siguen ciertas aclaraciones sobre el concepto de modelo didáctico que aprende el profesorado de música, así como también sobre las modalidades formativas más extendidas. Y finaliza con las tensiones que emergen de los programas de FPM a nivel internacional, es decir, el juego entre teoría-práctica o educación-música y la del profesorado generalista-especialista.

Tradiciones formativas.

El comprender las tradiciones que giran en torno a la FPM sirve en un primer momento para conocer el estado actual de la formación, es decir, lo que hacen las instituciones de educación superior en relación con este tema. Sin embargo, su valor también reside en la instalación de reflexiones en torno a las creencias y prácticas del profesorado que pueden servir como guías y puntos de quiebre para propuestas alternativas (Jorgensen, 2003). Esto significa que es necesario develar los supuestos educativos que sujetan históricamente las estructuras de la FPM para así, en vista de la reflexión posible, buscar el mantenimiento de las prácticas o, si se desea, la transformación. De hecho, la *tradición* puede ser vista como un espacio de creencias estables debido a un pensamiento convergente construido por sus defensores, pero también como un espacio donde pueden emerger oposiciones y alternativas de innovación dadas por la reflexión crítica y la divergencia (Kuhn, 1977). Esto implica que, si bien es cierto que las tradiciones están representadas por macro espacios institucionalizados, es conveniente entender que estas pueden sufrir revoluciones interiores debido a que los seres humanos no están necesariamente condicionados en su totalidad por ellas, pues son productos de sus propias historias personales (Giroux, 1997a), trabajo que implica *apropiarse del futuro* en tanto posibilidad de pensar en el pasado-presente de la FPM en entramados históricos inciertos (Zemelman, 1989).

Cuando se habla de *tradición* se hace referencia al conjunto de constructos teóricos y de acción

que están sujetos a valores y hábitos de una cultura. Estas emergen a partir de un territorio físico o simbólico y una memoria colectiva (Giddens, 1997) desarrollando un lenguaje históricamente delimitado en tanto poseen una ontología y epistemología de referencia (Bourdieu y Wacquant, 2005). Esto implica que, en su interior, las tradiciones se alimentan de sus propias inercias y avances dados por las formas de concebir la realidad y la manera de construir el conocimiento de la disciplina en cuestión. Las tradiciones se construyen y son:

una sedimentación de las objetividades por efectos de la crítica, el ensayo y el error, con su respectiva producción ampliativa de problemas y preguntas. Aquí, el conocimiento científico adquiere su estabilidad precisamente porque contiene un núcleo duro de objetivaciones que lo sostiene, y que se encuentra estructurado en razón de la crítica de los argumentos empleados. Esta garantía de estabilidad, continuidad y permanencia, se debe entonces a la manera en cómo la crítica opera como un mecanismo que confiere dinamicidad. (Tafoya, 2010, p. 90)

De esta manera, las tradiciones pueden encontrar arreglos, quizás conservadores, quizás rupturistas, para dar permanencia a su relato histórico y estabilidad a sus propuestas y razonamientos en nuevos contextos.

En el ámbito educativo en general y la formación del profesorado en particular, la *tradicición* refiere a un conjunto unificado de creencias sobre la formación de los ciudadanos, las cuales intentan llevar adelante y concretar un proyecto de país. Esto implica que cada programa educativo está anclado a “cuerpos intergeneracionales de pensamiento y de práctica relacionados y vinculados con determinados objetivos y valores educativos” (Liston y Zeichner, 1997, p. 70), lo que dicen en referencia a las propuestas curriculares que mezclan tanto reflexiones sobre los contextos en los que se educa como sobre el avance histórico de cada una de las titulaciones. En otras palabras, las tradiciones como constructos teóricos y de acción establecen marcos de observación sobre los sujetos que aprenden, sus contextos y las dinámicas de socialización para el aprendizaje, lo que tendrá su correlato en cómo el profesorado construye o construirá su historia y la comprensión sobre su trabajo docente (de Tezanos, 2012).

Así también estos constructos responden a relatos históricos y políticas educativas más o menos articuladas al sistema escolar y la formación de su profesorado (Périsset, 2018). De ello se desprende que las propuestas formativas como correlatos de las tradiciones de cada institución

universitaria y titulación de formación del profesorado, remiten a entenderlas como espacios de control “moral y social” donde determinados conocimientos validados ayudan a construir pertenencia a ciertas formas de ser y pensar y a ciertos valores profesionales (Giroux, 1997a). La universidad y la formación del profesorado se comprenden entonces como espacios sin neutralidad, pues abarcan compromisos e intereses políticos, educativos y económicos que proyectan visiones de sociedad y ciudadanía que se intentan promover y alcanzar (Apple, 1997). De esta suerte, se transmiten precisiones y tensiones políticas a través de propuestas formativas específicas y contextuales que, si bien pudiesen ser proyectos formativos inocentes de formación profesional, se vinculan a un conjunto de construcciones teórico-prácticas, o bien praxiales, relacionadas con las tareas que debiese realizar el profesorado para contribuir a las metas educativas de sociedades locales y globalizadas (Diker y Terigi, 1997). Esto significa que los planes de estudios, entendidos como instrumentos de legitimación y marginalización del conocimiento y espacios que dan cabida a formas de creación y relaciones sociales, construirían identidades y profesionalismos coherentes a dichos proyectos formativos. Es algo parecido a un campo cultural de batalla ideológica (Varkøy, 2007) en donde se presentan alegatos en pro y en contra de diversos valores en un contexto social determinado que terminan por derivar en propuestas de formación del profesorado.

En términos prácticos e ilustrativos, Zeichner y Liston (1990) establecen cuatro tradiciones para la formación del profesorado: *academicista, de eficiencia social, desarrollista y de reconstrucción social*. Tradiciones que Liston y Zeichner (1997) entienden como focos reflexivos sobre los conocimientos, la enseñanza y el aprendizaje y la relación de la tarea docente con el contexto social. Esto significa que las tradiciones y sus propuestas formativas refieren a cuáles son los conocimientos válidos que debe aprender el profesorado, cuál es la forma más adecuada de la enseñanza de ellos y la relevancia del contexto dentro de la enseñanza de la música. De esta forma, las tradiciones notificarían implícitamente la concepción que desarrolla el profesorado sobre la escuela y sus estudiantes, es decir, como un espacio cierto con objetividades replicables o bien como un espacio incierto con subjetividades e incertidumbres constantes (Serrano y otros, 2020).

La *tradición academicista* sitúa al profesorado en un sistema reflexivo que gira en torno a la

disciplina, al contenido que se enseña, lo que significa que toda acción docente comienza y termina en el contenido propuesto, sea matemática, lengua o en nuestro caso la música (Ballantyne, 2006). Esta tradición está ligada más bien a la reproducción del conocimiento canónico, donde profesorado se instruye a partir de estos marcos de contenidos validados y sus métodos de enseñanza-aprendizaje (Janesick, 2003). Esto implica que una vez que el estudiante es minimizado a la calidad de ignorante se le debe enseñar todo sobre la disciplina a través de una forma de transmisión o metodología unidireccional desde la figura de maestro que detenta la verdad disciplinar (Freire, 2010). De esta manera, termina por aprenderse una forma de enseñanza y construcción del mundo educativo que refiere claramente a la objetivación de los procesos escolares.

Desde la perspectiva de la FPM, se entiende que la *tradición academicista* estaría más bien ligada a contenidos y metodologías de enseñanza que se arrastran de la propuesta eurocentrista de la música, es decir, del canon musical dado por las clases dominantes (Aróstegui, 2011). Esto significaría, en primer lugar, que hay un excesivo trabajo sobre contenidos y desarrollo de habilidades musicales como el análisis, composición, arreglos, interpretación, historia, dirección de coro y conjuntos instrumentales centrados en repertorios occidentales europeos y blancos (Nierman y otros, 2002), utilizando la partitura como objeto-instrumento imprescindible para la enseñanza de la música y el lenguaje que de ella depende. Desde un punto de vista crítico, según Scheib (2006), la *tradición academicista* se sujeta al adoctrinamiento del profesorado de música con el objetivo de que este replique o reproduzca acríticamente sus formas de enseñanza y los repertorios parte de la herencia europea, cuestión que no sería más que el reflejo de la cultura de conservatorio que trata a la música como bellas artes y que se promueve en los programas de FPM internacionalmente (Regelski, 2016).

Por otro lado, la *tradición de eficiencia social* centra su reflexión en ciertos componentes adaptativos a la realidad escolar con el objetivo de mejorar la eficiencia y eficacia de las lecciones. El profesorado justificaría su actuar en la evidencia objetiva de los listados de competencias y estándares promovidos por los sistemas educativos y sus investigaciones (Nierman y otros, 2002), lo que podría implicar cierta adherencia irrestricta al currículo escolar en tanto concreción de los objetivos sociales. Los programas que promueven estas ideas intentan focalizarse en el

desarrollo y adquisición de destrezas y habilidades docentes específicas y observables para la enseñanza: gestión curricular, planificación, métodos y procesos evaluativos (Liston y Zeichner, 1997), pues servirían para que el futuro profesorado pueda adaptarse de “buena forma” a la escuela y mejorar su rendimiento. De esta suerte, la *tradición de eficiencia social* puede ser vista como un producto de la economía industrial y el mundo empresarial donde es necesario que los sujetos se ajusten a los niveles de producción y eficiencia de los mercados (Díez-Gutiérrez, 2020; Giroux, 1997b).

Esta tradición, en el ámbito de la FPM, implica una mirada más bien parametrizada de la enseñanza en vínculo con la idea de escuela-industria, lo que significa que el profesorado de música debe aprender a través de marcos la gestión eficiencia de las realidades escolares y el aula de música (Scheib, 2006). El profesorado en formación aprendería, entonces, fielmente y de manera acrítica con base en normas prescritas sobre cómo, para qué y qué enseñar en el aula de música. De esta manera, se establece claramente una forma de entrenamiento docente basada en edictos y pasos regulares donde “los problemas y las preguntas sin respuesta son obstáculos, distracciones e impedimentos. El éxito del entrenamiento, en contraste con el de la educación, se mide por la eficiencia y la consistencia con la que se alcanzan los fines” (Bowman, 2018, p. 170). Esto implicaría, que el profesorado aprende a partir de referencias externas sobre lo qué es la enseñanza de la música en vez de construir una perspectiva personal desde la reflexión sobre el aula de música y sus necesidades, lo que finalmente tendría su correlato en la justificación de la presencia de la música en el currículo en relación con los objetivos generales de la sociedad, siendo la disciplina un catalizador de fines económicos.

Seguida, la *tradición desarrollista* tiene como objetivo establecer adaptaciones curriculares e innovaciones metodológicas a partir de las pautas o estadios de desarrollo de los niños y jóvenes. Según Liston y Zeichner (1997, parafraseando a Kliebard, 1986), “la característica más típica de esta tradición es la asunción de que el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele, tanto a los alumnos (...) como a sus profesores” (p. 46). Esto implica que el profesorado aprende a situar sus acciones con base en el estudio sistemático de la psicología educativa con la intención de lograr propuestas creativas y estimulantes (Kirkman y Brownhill, 2020). Al poner su foco reflexivo en los estudiantes,

“reflejaría en última instancia no solo las necesidades del niño, sino también sus intereses y habilidades. De esta manera, el plan de estudios sería un vehículo para liberar el potencial y el poder del niño” (Scheib, 2006, p. 6).

En el ámbito de la FPM, la *tradición desarrollista* promueve que el profesorado de música aprenda un vasto número de teorías educativas basadas en la psicología musical, con el objetivo de que se centren en las necesidades de desarrollo musical de los estudiantes y así realicen una enseñanza motivadora y efectiva de la disciplina (Ballantyne, 2006; 2007a). De esta manera, se intenta que el profesorado sea capaz de construir espacios estimulantes y creativos para los estudiantes, es decir, pasar de espacios rígidos a espacios flexibles y abiertos dependiendo de los niveles de escolarización (Kirkman y Brownhill, 2020). Esto podría implicar la promoción de didácticas musicales basadas en pautas de acción diferenciadas en categorías psicológicas de comportamiento de los niños y jóvenes, las cuales buscan estimular dependiendo del grado de desarrollo musical el aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje profundo de los métodos musicales del siglo XX y XXI los cuales ponen su atención en los estadios psicológicos y motrices de los niños y niñas (Jorquera, 2004) para proponer una serie de pasos en la enseñanza de la música en búsqueda de espacios creativos y motivadores. Desde una mirada crítica se apunta que la formación del profesorado con relación a la adaptación de las pautas de comportamiento sería otra forma de reducir el potencial del ser humano (Varkøy, 2007), pues se encasilla según los estadios evolutivos prefijados sin atender a otras dimensiones de los estudiantes, como la sociológica e histórica.

Finalmente, la *tradición de reconstrucción social* ayuda al profesorado a reflexionar constantemente sobre las implicaciones sociales y políticas de sus contextos de enseñanza, promoviendo el trabajo activo y democrático para la construcción de una sociedad más justa y más humana (Nierman y otros, 2002). Esto significa que el profesorado en formación reconoce la naturaleza política de la escolarización y actúa sobre el *status quo* impuesto a partir de una reflexión situada sobre su quehacer docente y la enseñanza (Kirkman y Brownhill, 2020). Por otro lado, los programas de formación del profesorado entienden la necesidad de descentralizar el conocimiento occidental y sus formas de enseñanza, en tanto son correlatos de prácticas colonialistas de las cuales emanan injusticias sociales, por ejemplo, las raciales y étnicas (Stuhr,

1994).

Las implicancias de la *tradición de reconstrucción social* en la FPM se entienden como la necesidad de promover la enseñanza de la música en relación con los contextos socioculturales y las comunidades escolares, lo que en la actualidad es conocida como profesionalidad crítica y educación para la justicia social (Belavi y Murillo, 2020). Así, el profesorado de música aprende a poner su foco en temáticas descentradas del tratamiento habitual de la música de perspectiva académica o, mejor dicho, aprende a mover la música del centro académico y occidental para hacerla dialogar con cuestiones relativas a la contingencia y al futuro. Esto implicaría que los centros o fundamentos formativos de este profesorado de música se compartirían entre intereses musicales y sociales. Desde una perspectiva crítica, si bien estos programas a menudo son marginalizados por la ideología estética (Regelski, 2016), la FPM y la educación musical “no puede quedar afuera de cualquier intento de modificar las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, políticas y raciales que el sistema mundo moderno/colonial nos ha impuesto” (Shifres y Rosabal-Coto, 2017, p. 89). De esta suerte, los programas de *reconstrucción social* entienden la FPM como un “proceso social y político mediante el cual los estudiantes y profesores de educación musical aprenden a desafiar y resistir la hegemonía del establecimiento y la tradición de la educación musical” (Woodford, 2002, p. 686 parafraseando a Beynon, 1998).

La presencia de las tradiciones en la formación del profesorado de música.

Las investigaciones llevadas a cabo por Ballantyne (2007a) y Miksza y Berg (2013) señalan que los programas de FPM están fuertemente anclados a dos tradiciones: la *academicista* y *de eficiencia social*, si bien es posible encontrar pequeños reductos de las otras tradiciones ya descritas (Nierman y otros, 2002). En primer lugar, este profesorado en formación recorrería un extenso trecho de asignaturas de tipo musical, el cual busca el desarrollo de habilidades prácticas y teóricas: interpretación, armonía, composición, historia, entre otras, que son tratadas en términos generales desde una mirada eurocentrista. Es cierto que, aunque se ha avanzado hacia repertorios y nuevas formas de aprendizaje y enseñanza de nuevos lenguajes musicales, aún prevalece la música de Europa Occidental con un sesgo de género y con la creencia de que son obras de arte (Kertz-Welzel, 2020). En segundo lugar, se presenta la *tradición de eficiencia social*, la cual se instala,

junto a la tradición musical, como una de las principales preocupaciones de los programas de FPM y sus estudiantes. Estos “conocimientos prácticos (es decir, el ritmo, la planificación, las estrategias de ensayo, las estrategias de gestión del aula, las estrategias apropiadas para la edad y la capacidad) se suelen considerar esenciales para una buena enseñanza de la música instrumental” (Miksza y Berg, 2013, p. 56). Palabras que refieren a la necesidad de enseñar la música con reglas claras y delimitadas para asegurar la eficiencia y calidad de los sistemas educativos, en general, y del aula de música, en particular. Esto significa que en el centro de los planes de estudios de FPM se instalan fundamentos de las tradiciones técnico musical de origen occidental y de carácter culto y elitista, y la vinculada a los marcos de interpretación objetivos, como son los estándares, que son los que finalmente harán que el profesorado de música desarrolle “mejores” clases de música en la escuela.

Desde un punto de vista crítico, estas tradiciones en tensión pueden ser vistas como construcciones históricas que refieren, en el caso del academicismo, a siglos de hegemonía cultural y musical, y en el caso de la eficiencia social, a las demandas de los sistemas educativos a nivel mundial en lo que respecta a la eficiencia y eficacia del profesorado. Sin embargo, la inclusión de esta última en el centro formativo también podría tener su origen “en la formación de los docentes de música quienes, preparados de acuerdo con el sesgo de la supremacía epistemológica occidental, se enfrentan en la enseñanza a contextos musicales que les resultan incomprensibles” (Shifres y Rosabal-Coto, 2017, p. 88). Esto significaría que la formación del profesorado anclada principalmente al conocimiento musical europeo se ha visto en la necesidad, por no decir en la obligación, de articular el canon musical con los conocimientos didácticos y pedagógicos musicales, con algunas cuestiones de psicología educativa y dejando en la marginalidad el trabajo de conceptos referidos a la transformación social (Ballantyne, 2007a; McDonald y Zeichner, 2008). Esto revelaría la racionalidad tecnocrática de la cultura docente donde los temas teóricos y políticos son más bien secundarios (por decirlo de una forma optimista) en contraste a la instrucción y desarrollo de “cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se les enseña en cambio a ser críticos con esos modelos” (Giroux, 1997b, p. 48), es decir, se les enseña a ser prácticos faltos de complejidad y controversia (Bowman, 2013).

Modelos didácticos en educación musical.

García-Pérez (2000) define el *modelo didáctico* como una “potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica” (p. 1). Esto refiere a que el *modelo didáctico* permite entender las construcciones teóricas en conjunto con las disposiciones didácticas del profesorado, es decir, comprender sus teorías disciplinares, psicopedagógicas específicas y generales en relación con lo que hace en la escuela o bien cree que debe hacer. Desde la perspectiva de Mayorga y Madrid (2010), el *modelo didáctico* es una “reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora” (p. 93). De esta manera, los modelos didácticos entregan información valiosa respecto a la acción en y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto espejo de la reflexión que se da sobre la materia y todas sus dimensiones pedagógicas (Medina y Salvador, 2009).

En el ámbito de la FPM y la educación musical, los modelos didácticos pueden ser entendidos como la manera de describir ciertas creencias y prácticas del profesorado de música (Jorquera, 2010). Esto significa que, a diferencia de las tradiciones, con un nivel de abstracción mayor, los modelos pueden ser una herramienta útil para definir y precisar las acciones docentes, y los objetivos de los programas de formación del profesorado. Entonces, los modelos didácticos en la educación musical informan cuáles son los contenidos importantes y cuáles los marginales o invisibilizados, cómo es su tratamiento y bajo qué procesos de enseñanza-aprendizaje se enmarcan, lo que finalmente evidenciaría qué tipo de participación tiene el profesorado y sus estudiantes (Serrano, 2017, parafraseando a Espigares y otros, 2014). Esto refiere a que los modelos didácticos tienen relación directa con la teoría del currículo desde el momento en que se pregunta sobre fines educativos, selección de contenidos, secuenciación, participación y evaluación, entre otras cuestiones. Jorquera (2010) propone cuatro modelos didácticos que se basan en la reflexiones y prácticas del profesorado de música: *academista*, *práctico*, *comunicativo lúdico*, y *complejo*.

En el *modelo academista* el profesorado de música se centra en su propio actuar y los contenidos,

lo cual implica que “los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios” (Mayorga y Madrid, 2010, p. 95). De esta forma, el *modelo academicista* tiene su base en el repertorio musical canónico como fuente de inspiración para la enseñanza de la música en las escuelas. El profesorado de música termina, entonces, construyendo una mirada curricular más bien técnica, pues comprende la música como un arte basado en los grandes clásicos europeos y blancos, al mismo tiempo que utiliza medios –métodos y técnicas- de enseñanza musical de este repertorio que tienen como recurso fundamental a la partitura (Aróstegui, 2011).

Algo similar ocurre con el *modelo práctico*, ya que al igual que el *modelo academicista* el conocimiento musical europeo es transmitido de manera unidireccional. Sin embargo, este modelo ve su diferencia al momento de proponer actividades motivadoras para el alumnado, a partir de la construcción de materiales agradables pero descontextualizados (Jorquera, 2010). Esta tensión probablemente se deba al irrestricto respeto del profesorado de música por el currículo preexistente combinado con la búsqueda de interés en los estudiantes. En términos prácticos, este modelo utiliza repertorio simplificado y accesible a los alumnos dependiendo el nivel de desarrollo musical (Aróstegui, 2011), lo cual implica que este mismo repertorio es el encargado de la transmisión del conocimiento musical que detenta a un estudiante que solo debe sujetarse a las reglas (Vargas y otros, 2020). De esta manera, se configuran espacios y procesos acríticos o bien irreflexivos donde la imitación y repetición establecen cierta dependencia de los alumnos hacia el docente (Jorquera, 2010).

Por su parte, el *modelo comunicativo lúdico* promueve la enseñanza-aprendizaje musical a partir de repertorios cercanos a la realidad de los estudiantes, es decir, “el centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el alumno” (García-Pérez, 2000, p. 7). Para motivar a sus estudiantes y lograr el disfrute de la experiencia musical, el profesorado de música selecciona los procesos y repertorios adecuados y actúan como guía entre lo propuesto y los estudiantes. Las acciones educativas y musicales se sitúan principalmente en la expresión musical mediante actividades grupales que se inician en la exploración y concluyen en la composición (Jorquera, 2010). De esta manera, se entiende la música como un acto comunicativo

necesario de promover en los estudiantes y que alcanza su máxima profundidad a través de los cambios de roles y la cierta participación, si bien no logra enlazarse a la dimensión cultural fuera del aula de música y la escuela. La dimensión lúdica de este modelo encuentra estrecha relación o bien se basa en “los modelos activos, desarrollados en educación musical sobre todo a partir de las innovaciones aportadas por los que podríamos denominar los clásicos del siglo XX, es decir, Jacques-Dalcroze, Orff, Martenot y Willems, entre otros” (ibid, p. 65). A través de ellos, se intenta la interiorización de los parámetros musicales a partir de, por ejemplo, movimientos, improvisaciones y juegos promovidos por estos métodos (Aróstegui, 2011).

Finalmente, el *modelo complejo* responde a la necesidad de integrar la música en su contexto sociocultural, lo que implica entender el acto sonoro y musical como un acto social multidimensional, no solo práctico. Según García-Pérez (2000) el *modelo complejo* o alternativo desarrolla una “visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento escolar constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental” (p. 8). Esto implicaría, que la propuesta de este modelo remite a la construcción de conocimiento de manera comunitaria, poniendo atención tanto a los intereses musicales de los estudiantes como a cuestiones contextuales (Jorquera, 2010). Así también, en este modelo la investigación en el aula de música se hace necesaria una vez que permite acceder:

al conocimiento abstracto de unos conceptos musicales que no estén nunca separados de la composición creativa. Además, considera primordial que se les anime a innovar, a crear y a tomar sus propias decisiones; o que, a través de la investigación y de la reflexión, lleguen a la conclusión de que la música no es un objeto sino un producto cultural relacionado, como no podía ser de otro modo, con el resto de las manifestaciones humanas. (López-Peláez, 2015, p. 16)

De esta suerte, el rol del profesorado es más bien de mediador entre el conocimiento y el estudiante, al mismo tiempo que crítico del currículo musical y su enfoque parcelado, pues busca el “enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno/a hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él” (Mayorga y Madrid, 2010, p. 99).

Modalidades formativas.

Los jóvenes que quieren acceder a los programas de FPM pueden optar por diversas modalidades formativas, lo que desde una perspectiva crítica respondería al mantra neoliberal tanto por la diversificación de la oferta como por la competencia que emerge entre el futuro profesorado de música que ha optado por una u otra opción formativa (Fautley, 2020). El precisar algunas cuestiones sobre estas modalidades ayudan a comprender la secuencia o recorrido formativo del profesorado de música, en tanto experiencias que van marcando sus formas de hacer y ver la enseñanza de la música, pues como se ha apuntado más arriba, estas se verían comprometidas por *tradiciones* y *modelos didácticos*.

En términos generales, la FPM encuentran dos grandes modalidades formativas a nivel internacional: *concurrente* y *consecutiva*. Por un lado, la *modalidad concurrente* es la más popular tanto en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018) como en Latinoamérica encontrando extensiones que pueden ir de 4 a 6 cursos académicos como es en el caso europeo (Domínguez y Pino, 2020) y 3 a 7 cursos académicos como es en el caso latinoamericano (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010). Por ejemplo, en el caso chileno, la FPM dura entre 9 y 10 semestres o 5 cursos académicos y se adopta para formar tanto a profesorado especialista de secundaria como a maestros de nivel primario; y en el caso español, tiene una duración de 4 cursos académicos donde se forman solo maestros (de educación primaria). Esta modalidad tiene su base en la concepción prusiana de formación, la cual ponía en juego tanto la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica (Lorenzo y otros, 2014) como lo vocacional basado en el profundo interés por la enseñanza (Horlacher, 2018).

En términos prácticos, esta modalidad ofrece una formación simultánea de asignaturas musicales, psicopedagógicas específicas y generales, entre otras regiones formativas, a estudiantes que recién han finalizado sus estudios secundarios, lo que significaría que no hay mayor distancia entre sus experiencias escolares pasadas y el nuevo conocimiento sobre la docencia. De esta suerte, la *modalidad concurrente*, debido a su estructura y extensión, permite un acercamiento prematuro a los centros escolares a través de la fase de prácticas, lo que ayudaría a “relacionar teoría y práctica, potenciando, de manera significativa, el carácter profesional del

Grado. Los estudiantes tendrán oportunidad de relacionar sus conocimientos con la realidad de los contextos profesionales propios de la Educación del siglo XXI” (Iotova y Siebenaler, 2018, p. 308).

Desde el punto de vista de las tradiciones formativas, esta modalidad se ve envuelta de cierta orientación hacia la eficiencia social o la adecuación de la FPM hacia las demandas de la escuela, mezclada con la siempre presente *tradición academicista*, lo que permitiría arrastrar a la FPM y su profesionalidad hacia una perspectiva más bien práctica (Duque y Jorquera, 2013; Esteve, 2003). Otros señalan que esta modalidad formativa tiene una fuerte orientación hacia lo didáctico-pedagógico sobre lo musical (Manso y Martín, 2014; Valle y Manso, 2011), lo que se vería reflejado en “el modelo práctico, con algo de presencia del modelo académico y del comunicativo lúdico, y con muy escasa presencia del modelo complejo” (Duque y Jorquera, 2013, p. 254). Esto se traduce en la construcción de un profesorado más bien preocupado por lo educativo que por lo musical, es decir, observaría a la *música como un medio* para cumplir con los objetivos educativos generales.

Por su parte, la *modalidad consecutiva* a nivel internacional encuentra diferencias en su extensión y título que otorga pues, por ejemplo, en el caso chileno tiene una duración que varía entre uno o dos cursos académicos otorgando en la mayoría de las titulaciones una licenciatura en educación, y en el caso español se encuentra estandarizado a solo un curso académico entregando el título de máster; si bien es cierto que en ambos países se ofrece para la formación de profesorado de secundaria. Esta modalidad tiene su origen en el modelo francés de formación, pues la experiencia disciplinar predomina sobre la pedagógica y didáctica (Lorenzo y otros, 2014). En la actualidad, esta modalidad formativa ofrece una formación pedagógica a licenciados o profesionales de la música y de las disciplinas presentes en el currículo. Estos profesionales ahora nuevamente estudiantes, “arriban al programa de formación pedagógica con un valioso capital cultural-disciplinar que debe ser movilizado y reorientado a la enseñanza” (Núñez y Cubillos, 2012, p. 86). Esto implica que luego de haber adquirido ciertos conocimientos disciplinares (musicales) que dependerán del nivel de profundización y orientación del plan de estudios de música, estos profesionales entran a un territorio curricular más bien ligado a la pedagogía (Valle y Manso, 2011), es decir, a lo psicopedagógico general y específico, lo que referiría una cierta

distancia entre la formación musical y pedagógica que plantea el reto de articular teoría y práctica, pues quedan aisladas tanto entre sí como con la realidad en los centros educativos (González-Sanmamed, 2015; Valcke, 2013). Esto tendría consecuencias en la construcción de una mirada integrada sobre lo que significa la enseñanza de la música en la escuela, en tanto separación entre el ser músico y docente de música (Duque y Jorquera, 2013; Esteve, 2003), lo que podría ser subsanado una vez que las titulaciones musicales de esta modalidad entreguen posibilidades formativas ligadas a la enseñanza para ampliar las trayectorias profesionales (Bennett, 2013, p. 64).

Desde el punto de vista de las tradiciones involucradas en esta modalidad, es probable que los profesionales que acceden tengan formaciones musicales similares a la del conservatorio, es decir, con un profundo conocimiento sobre la teoría musical occidental y sus repertorios. Aún más, según Serrano y otros (2020), por ejemplo, en el programa consecutivo que ha implementado España con el grado de Máster hay indicios de la existencia de la *tradición academicista* de la música, la cual es acompañada por una fuerte impronta psicopedagógica específica, es decir, didáctica, cuestión que respondería a las tradiciones *desarrollista* y *de eficiencia social*, dependiendo de la perspectiva que se promueva. Además, señalan que dentro de las mismas titulaciones existe cierta *modalidad consecutiva*, pues se sigue parcelando, ahora en la secuencia formativa de los planes de estudios, el conocimiento psicopedagógico general, por un lado, y el conocimiento psicopedagógico específico y en algunas ocasiones el musical, por otro lado.

Respecto a las opiniones de cuál es la modalidad adecuada para formar al profesorado, se señala que la *modalidad concurrente* “tiene ventajas indiscutibles y es una base fundamental para una verdadera profesionalidad del profesor, garantizando que los estudiantes se formen desde los primeros años como profesores, enfrentando pronto la enseñanza concreta de la asignatura elegida” (Ostinelli, 2009, p. 305). Esto se traduciría, en que el profesorado de música formado bajo esta modalidad se sentiría más satisfecho con los conocimientos y capacidades adquiridas en su formación y tendría mayores facilidades de ingreso a la labor docente y la permanencia en ella (Darling-Hammond, 2000). Con una mirada disímil, Li (1999) apunta que los programas de *modalidad consecutiva* permiten dotar de conocimiento disciplinares suficiente al profesorado, en

tanto herramientas y habilidades necesarias para su buen desenvolvimiento en la escuela. Por su parte, en estudios comparados donde se ponen frente a frente ambas modalidades no se encuentran diferencias con relación a las problemáticas y necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, Güsewell y otros (2017) con 4 estudios de caso entre Suiza y Francia apunta que finalmente la gran preocupación de los estudiantes de ambas modalidades sería la importancia de adquirir el conocimiento musical y didáctico. Estas similitudes también son señaladas por Li (1999) cuando, con su investigación, concluye que las percepciones sobre la enseñanza de estudiantes de ambas modalidades no difieren, presentándose, por ejemplo, las mismas problemáticas de gestión en el aula.

Si bien las comparaciones entre modalidades formativas permiten reflexionar sobre qué recorrido podría ser el más apropiado, lo cierto es que también es necesario analizar en su interior las formas de abordar los contenidos disciplinares, pedagógicos y el foco de las prácticas (Maandag y otros, 2007). Esto significa que, más allá de la modalidad que se opte, lo relevante recae en la posibilidad de que los programas de FPM dediquen su tiempo a mostrar el mundo musical y pedagógico con la mayor diversidad posible (Day, 2014), recordándole a sus estudiantes o a ellos mismos (como directivos y profesorado universitario) que la “negociación cultural ahora no sólo se trata de música y músicos, sino que también implica la enseñanza” (Bouij, 2004, p. 6).

Tensiones en la formación del profesorado de música.

Los recorridos formativos antes mencionados y las *tradiciones* y *modelos didácticos* que en ellos se despliegan, revelan diferentes tensiones en la FPM. Las primeras, referentes a la articulación del conocimiento de las asignaturas y las experiencias prácticas en las escuelas, y, la segunda, relacionada a los niveles de actuación docente asignados dependiendo de la profundidad del conocimiento musical y pedagógico. Comprender estas cuestiones que tensionan o se presentan como separadas en el FPM pueden ayudar a aunar perspectivas que permitan complejizar a través de diversas acciones los discursos del profesorado de música.

Relación entre teoría educativa y práctica musical.

La tensión entre la teoría y la práctica dentro de los planes de estudios de FPM es parte del correlato del peso que se le da a cada uno de estos saberes dentro de los procesos formativos. Algunos planes de estudios privilegian el desarrollo de conceptos teóricos relacionados a teorías curriculares y psicológicas, el cual puede ser denominado como enfoque que va *de la teoría a la práctica*, y otros, por su parte, se decantan por el desarrollo de habilidades de corte técnico-didácticas en la práctica, el cual refiere al enfoque *basado en la práctica* o bien del *ensayo-error* (Korthagen, 2010). Específicamente, sobre la primera, el enfoque que va *de la teoría a la práctica*, los planes de estudios entienden como necesaria la enseñanza de teoría generales sobre la educación y un lenguaje más bien abstracto; sobre la segunda, el enfoque *basado en la práctica*, se fundamenta de la necesidad de dar la mayor cantidad de experiencias prácticas en las aulas tanto universitarias como escolares para la concreción de habilidades de corte instrumental. Cualquier posición u orientación que se tome no termina por aunar el conocimiento desde un enfoque praxial o, mejor dicho, no termina de entender que el conocimiento no se divide en lo práctico y teórico, que en un posible correlato dificultaría la reflexión liberadora (Giroux, 2003a). Esta disyuntiva revela que aquella falta complementariedad o interrelación inconclusa o, más bien aceptada, repercutirá en cómo el profesorado de música comprenda su trabajo (Bourdieu y Wacquant, 2005), lo que en la falta del componente teórico dejaría a la práctica como un ejercicio irracional sin mayor poder para avanzar hacia las transformaciones (Adorno, 1984), en este caso, de las acciones del profesorado de música.

De aquella división entre teoría y práctica se revela la división entre educación y música. Esto significa que se entiende como teoría el conocimiento pedagógico general y sus grandes constructos abstractos, y por práctica la formación musical recibida y las didácticas musicales (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010). Si bien es cierto que el componente musical está mayormente extendido dentro de los planes de estudios debido a la tradición disciplinar, se encuentran elementos de formativos de la pedagogía. Entonces, la opción que se tome con relación a la promoción de un conocimiento u otro, o bien su balance, trae consigo ciertas problemáticas. Por un lado, el doble resguardo práctico (didáctico y musical) por sobre lo teórico pedagógico arriesga el desarrollo de un profesorado de música irreflexivo y despolitizado, pues

la mirada pedagógica como fenómeno sociocultural “ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el ethos del instrumentalismo” (Giroux, 2004, p. 22). Por su lado, con la promoción de conocimientos y habilidades de carácter abstracto por sobre cuestiones concretas vinculadas a la realidad de aula de música, se corre el riesgo de agudizar el *shock de la realidad* o *shock de la praxis* (Kelchtermans y Ballet, 2002; Kessels y Korthagen, 1996; Vonk, 1995; 2018), es decir, dificultar “la asimilación de una realidad compleja que se fuerza incesantemente sobre el profesor principiante, día tras día” (Veenman, 1984, p. 144). Esto también vería su extensión en el momento que el conocimiento práctico se ve sustentado en teorías y realidad objetivas, es decir, justificadas en una ontología y epistemología científico-tecnológica (Clemente, 2007). Según Cornejo (1999), las experiencias en la formación profesorado basadas en marcos regulatorios (psicológicos y didácticos) para la acción chocarían a menudo con la realidad de las escuelas, donde estos marcos se deshacen debido a la subjetividad y complejidad de la institución escolar. En otras palabras, las realidades educativas están lejos de ser simples y ciertas (por no decir que son siempre complejas e inciertas) y que muchas veces los estudiantes experimentan aislados física y profesionalmente y con un acompañamiento inadecuado de los mentores en las escuelas con la consigna “válgame por sí mismos” (Ballantyne, 2007b).

El profesorado de música generalista y especialista.

Las tensiones expuestas más arriba tienen como resultado ciertas configuraciones en los modelos docentes que, en el caso del profesorado de música, se categoriza como *profesorado generalista* o *especialista*. Esto implica que, como consecuencia de las orientaciones y sus niveles de profundidad tanto en el ámbito musical como pedagógico con la que se forma al profesorado de música, se haya planteado (si bien sigue estando en la palestra) una intensa discusión sobre quién debiese enseñar la música en las escuelas (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010; Aróstegui y Kyakuwa, 2021). Aunque en Chile el profesorado de música para secundaria en su mayoría es de formación especialista, las titulaciones parecen ofrecer diversos niveles de profundidad en los ámbitos antes señalados. Esto termina traducándose en planes de estudios

que tienen como objetivo construir a un profesorado que enseñe la *música como un fin en sí mismo* o bien para apoyar los objetivos del currículo escolar dialogando con otras asignaturas, es decir, la *música como medio* (Heiling y Aróstegui, 2011).

El *profesorado generalista* ha sido formado principalmente sobre la pedagogía general, sus teorías psicológicas y sociológicas que la subyacen y, en menor medida, en el lenguaje musical y la interpretación. Las investigaciones realizadas por Garvis y Pendergast (2012) y Hammel (2012) revelan que el *profesorado generalista*, si bien siente que tiene la facilidad de motivar y hacer que sus estudiantes participen en las actividades del aula, percibe la dificultad tanto de realizar “buenas” clases de música como de brindar más oportunidades pedagógico musicales debido principalmente a su formación musical y sus autoconceptos sobre eficacia en la enseñanza. Además, este *profesorado generalista* estaría más acostumbrado a la integración natural entre la música y el resto de asignaturas del currículo escolar (de Vries, 2015). De esta manera, esta percepción de eficiencia en el aula de música depende de la propia FPM (Hallam y otros, 2009) la cual debería promover conocimientos musicales más profundos con el objetivo de “ir más allá de lo básico y abordar los temas críticos que rodean a la educación musical, involucrando a sus estudiantes en la investigación crítica y ayudándoles a construir su propia identidad de maestro de música” (Kraay, 2013, p. 35). Por su parte, el *profesorado especialista* ha sido formado intensamente en la música con algunas cuestiones relacionadas con el ámbito de la pedagogía y de la didáctica, lo que devendría en la reproducción o repetición de ciertas prácticas arraigadas en la tradición academicista de la música (Bresler, 1993). Esta es una cuestión estrechamente relacionada con la formación en conservatorios, la cual indica que lo más importante, si no la única forma de ser buen docente, es a través del aprendizaje de las reglas del músico acompañadas por ciertos conocimientos didácticos y algo de la pedagogía general.

De lo anterior, que el profesorado en formación adquiera formas propias y singulares de acción y entienda que ciertos espacios son los más idóneos para desarrollar su quehacer profesional, lo que finalmente le facilitarán la adecuación al mercado del trabajo y su consiguiente categorización (Bernstein, 2003). Sin embargo, ante esta tensión es importante resolver internamente los objetivos de la educación musical y su conexión con las condiciones socioculturales de las comunidades y las escuelas (Aróstegui y Kyakuwa, 2021), así como promover el diálogo

interdisciplinar dentro de los planes de estudios, pues más allá de los niveles de profundización el profesorado deberá trabajar en conjunto dentro de las comunidades educativas (Zamorano y otros, en prensa). Esto significa que el profesorado de música *generalista* o *especialista* deberá dialogar con otros actores educativos si no quiere seguir reproduciendo la *balcanización* y aislamiento (Angel-Alvarado y otros, en prensa; Hargreaves, 2005), pues más allá de la profundidad disciplinar que se tenga, la enseñanza es un acto altamente sensible y emocional por lo que el profesorado deberá acompañarse (Bautista y otros, 2020).

En síntesis, la FPM se ve cruzada por diversas *tradiciones formativas* y *modelos didácticos*, modalidades y tensiones formativas, las cuales refieren con mayor claridad a cómo se formaría el profesorado de música dependiendo de su nivel explicativo. La tradición musical de corte academicista se sitúa en el centro formativo de la FPM acompañada de la tradición que ayuda a gestionar el aula y los procesos de enseñanza de la música, lo que derivaría en *modelos didácticos* principalmente centrados en la expresión musical con irrestricto apego al currículo prescrito, pues se forma a un profesorado más bien práctico en su concepción de la enseñanza. Por otro lado, independientemente de si la FPM puede ser organizada en *modalidades formativas* donde la música esté primero y la pedagogía después o bien simultáneamente, también la manera de articular la teoría y la práctica y su profundización será fundamental en el desarrollo de códigos y discursos propios de un especialista o un generalista, para así poner en jaque o no a aquel tan temido *shock de la praxis*.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE: ENTRE LA MÚSICA Y EL NEOLIBERALISMO.

La FPM en Chile posee una larga, pero poco investigada historia. De su trayecto se desprenden tradiciones formativas dadas por la influencia musical occidental y recientemente por las demandas productivas que se imprimen sobre todos los sistemas educativos para avanzar hacia mejores niveles económicos. Este apartado busca ilustrar el tránsito de la FPM en Chile que lo lleva a la convergencia entre la tradición musical y las nuevas reglas y metas de estandarización. Al mismo tiempo intenta describir las raíces del por qué la inscripción del sistema educativo chileno al movimiento de rendición de cuentas. De esta manera, comienzo con la descripción del marco histórico de la FPM en Chile, luego abordo la raíz neoliberal del sistema educativo chileno para, finalmente, abordar las estrategias de control sobre el profesorado de música.

La formación del profesorado música en Chile.

La FPM en Chile se inicia en el siglo XIX, específicamente del año 1889, cuando se crea el Instituto Pedagógico producto de políticas culturales que buscaban tanto la creación de una institucionalidad cultural y musical como el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas para la escuela y la promoción de un profesorado especialista de música (Poblete, 2016). Como pilares formativos la FPM tenía el fuerte desarrollo disciplinar y el aprendizaje práctico basado en los objetivos del sistema educativo alemán, en tanto modelo inicial de enseñanza y formación del profesorado que Chile trataba imitar (Sanhueza, 2013). En el año 1906 la FPM continúa consolidándose cuando el Instituto de Educación Física y Manual comienza a formar profesorado de música especialista y “el Conservatorio Nacional de Música obtiene por decreto la preferencia para la contratación de sus egresados como profesores de música en las escuelas del país” (Poblete, 2016, p. 188). Este es el nacimiento de una cierta institucionalidad para la FPM que sería revitalizada en 1929 y concretada en 1935, una vez que el Conservatorio Nacional de Música pasa a ser parte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile (Poblete, 2017). En términos prácticos, durante este período el profesorado especialista se instruye en asignaturas musicales en el Conservatorio Nacional de Música y, simultáneamente, asiste a

asignaturas pedagógicas y metodológicas en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Núñez, 1960). Desde la perspectiva disciplinar, estos estudios tenían una fuerte impronta de la música europea (o bien clásico-romántica) que, en el caso de la Universidad de Chile, se imponía como una barrera para la inclusión del repertorio folclórico en la FPM, debido principalmente al universalismo musical presente hasta ese entonces (Uribe, 2019) y al entendimiento de la música como bellas artes (Pino, 2015). Más adelante, con la reforma de 1968, se avanza hacia una FPM basada en conocimientos musicales que incorporan el folclore y la didáctica de la música, lo que evidencia el tránsito de una formación docente academicista a una más bien orientada a responder a las necesidades de la escuela y la sociedad chilena (Poblete, 2016) o bien, una combinación de ambas.

Con el golpe militar y la instalación de un régimen dictatorial la FPM se vería limitada en sus ideas, las cuales décadas atrás venían desarrollándose principalmente en torno a los métodos musicales europeos. Esto significó que:

mientras en el resto de América y Europa, el pensamiento musical instalaba la revolución del “paisaje sonoro” y el uso de la música contemporánea en el aula, a través de los postulados del canadiense Murray Schafer y de los compositores George Self, Brian Denis y John Paynter, Chile se descolgó no sólo de la vanguardia institucional ejercida en las décadas anteriores, sino también de gran parte del debate y la actualización de la especialidad. (Pino, 2015, p. 166)

Por otro lado, en lo referente a los planteles de profesorado universitario desde la dictadura hasta la actualidad con las nuevas políticas de formación del profesorado, los programas de FPM en las universidades públicas han avanzado lentamente en la rotación de su cuerpo directivo y académico, lo que si bien no ha garantizado la renovación de sus tradiciones formativas y formas de producción académica (Poblete, 2017). Esta situación viene aparejada con la decisión histórica y administrativa de la dictadura de atomizar la Universidad de Chile (la cual hasta 1981 se hacía cargo de la formación del profesorado) y crear universidades de carácter regional, con menor poder económico y administrativo. De esta suerte, la disgregación de la educación pública termina por profundizarse cuando las universidades privadas entran en el juego de la educación universitaria y la formación del profesorado, lo que finalmente tiene su consecuencia en la oferta, competencia y carácter de los estudios profesionales (Silva-Peña y Peña-Sandoval, 2019).

Los programas de FPM en Chile en la actualidad.

Actualmente en Chile se ofrecen 22 programas universitarios que forman profesorado de música, los cuales pueden dividirse según la modalidad formativa, el carácter de la institución que les acoge y la región donde se ubican sus instalaciones. En relación con las universidades que ofrecen la FPM en la *modalidad concurrente* (ver *tabla 1*), se han encontrado 16 titulaciones, de las cuales 9 son privadas (o privadas tradicionales) y solo 7 estatales. Sobre sus ubicaciones, las titulaciones se ofrecen principalmente en la capital (7) y en la región de Valparaíso (3), y las restantes repartidas en las zonas centro-sur y sur de Chile, lo que finalmente deja desprotegida la formación en el norte chileno. En relación con los niveles educativos en los cuales se especializa la FPM de esta modalidad, se puede encontrar que principalmente se enfoca en la educación secundaria (7) y en los niveles de primaria y secundaria simultáneamente (8), quedando solo una universidad con foco en los niveles de educación infantil y primaria. Por otro lado, las denominaciones o nombres que encuentran las titulaciones evidenciarían ciertas orientaciones de la FPM en el ámbito musical o artístico, si bien en la mayoría de los casos entregan el título de *Pedagogía en Música, Pedagogía en Educación Musical o en Pedagogía en Artes Musicales*, quedando como casos únicos las de *Interpretación y Docencia Musical* y *Pedagogía en Artes con mención Música*. Así también se encuentran una titulación que permite elegir entre las menciones de *Dirección Coral, Orquestas Juveniles* o *Conjunto Instrumental*; y otra titulación con la mención de *Educación Extraescolar*.

Tabla 1. *Listado de programas de modalidad concurrente*

Universidad	Nombre de la Titulación	Carácter	Niveles	Sedes
Universidad de la Serena	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	Primaria y Secundaria	IV de Coquimbo
Universidad Católica de Valparaíso	Pedagogía en Música	Privada - Tradicional	Primaria y Secundaria	V de Valparaíso
Universidad de Valparaíso	Pedagogía en Música	Estatal	Secundaria	V de Valparaíso
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	Secundaria	V de Valparaíso
Universidad de Talca	Interpretación y Docencia Musical Instrumento y Dirección Orquestal o Dirección Coral y Canto	Estatal	Secundaria	VII del Maule
Universidad de Concepción	Pedagogía en Educación Musical	Privada - Tradicional	Primaria y Secundaria	VIII del Biobío

Universidad de los Lagos	Pedagogía en Educación Media en Artes Mención Música	Estatal	Secundaria	X de los Lagos
Universidad de Magallanes	Pedagogía en Artes Musicales para Enseñanza Básica y Media	Estatal	Primaria y Secundaria	XII Magallanes y Antártica chilena
Universidad Adventista de Chile	Pedagogía en Música mención Educación Extraescolar	Privada	Primaria y Secundaria	XVI de Ñuble
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Pedagogía en Música	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Alberto Hurtado	Pedagogía en Música mención en Dirección Coral o Dirección de Conjunto Instrumental o Dirección de Orquestas Infantiles y Juveniles	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Musical	Estatal	Primaria y Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Tecnológica de Chile INACAP	Pedagogía en Educación Media mención Artes Musicales	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Mayor	Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media	Privada	Primaria y Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Andrés Bello	Educación Musical para la Enseñanza Preescolar y Básica	Privada	Infantil y Primaria	Región Metropolitana
Universidad Católica Silva Henríquez	Pedagogía en Educación Artística en Enseñanza Básica y Media, mención Artes Musicales	Privada	Primaria y Secundaria	Región Metropolitana

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por las universidades en internet.

Respecto a las titulaciones que se ofrecen en la *modalidad consecutiva* (ver *tabla 2*), se observa que está menos extendida en la oferta del sistema universitario chileno, pues los programas que explicitan la impartición de la especialidad o mención de Música en sus planes de estudios son 6 a nivel nacional. De ellas 5 son ofrecidas en universidades de carácter privado. Estas titulaciones, que pueden encontrar los nombres de programas de *Segunda Titulación, Pedagogía en Educación Media* o *Formación Pedagógica*, se ofrecen únicamente en Santiago, la capital, y tienen su foco en el nivel secundario del sistema escolar.

Tabla 2. Listado de programas de modalidad consecutiva

Universidad	Nombre de la titulación	Carácter	Niveles	Sedes
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Programa de segunda titulación Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales, mención Música	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Andrés Bello	Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Católica de Chile	Programa de Formación Pedagógica, mención Educación Musical	Privada - Tradicional	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad de Chile	Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Música	Estatal	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad del Desarrollo	Programa de Formación Pedagógica, mención Artes Musicales	Privada	Secundaria	Región Metropolitana
Universidad Gabriela Mistral	Programa de Formación de Profesores de Educación Media para Licenciados, mención Música	Privada	Secundaria	Región Metropolitana

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por las universidades en internet.

El panorama conjunto de las dos modalidades de formación revela, en primer lugar, que la modalidad formativa más extendida en Chile, es la *modalidad concurrente*, debido probablemente a que durante el final del siglo XIX el sistema educativo alemán (antiguo reino prusiano) fue un modelo a imitar precisamente en lo que a la formación del profesorado de secundaria concierne (Sanhueza, 2011); en segundo lugar, que las universidades privadas están altamente interesadas en ofrecer la FPM, pues solo 8 titulaciones son parte de instituciones públicas y 14 de universidad privadas o privadas tradicionales; en tercer lugar, que la mitad de las regiones del territorio chileno no tienen acceso a la FPM, pues la oferta se concentra en la Región Metropolitana y la V Región de Valparaíso, es decir, está más bien centralizada en su territorialidad; y, en cuarto lugar, respecto al nivel educativo para los que se prepara el profesorado en música en Chile, que principalmente están destinados a la formación del profesorado de secundaria, seguida de la formación para los niveles primario y secundario, y solo un programa, más bien marginal, propone una mirada a los niveles infantil y primario. Esto podría tener su razón, en que la FPM en Chile encuentra (o ha encontrado históricamente) un espacio bastante acotado respecto a los niveles en los que puede desarrollar, pues desde el punto de vista del currículo escolar solo se aplica la obligatoriedad de la asignatura en el nivel de secundaria (Jorquera, 2019).

Neoliberalismo educativo: alcances en la formación del profesorado de música.

Durante los últimos años se ha instalado con fuerza la idea de un profesorado capaz de emprender y gestionar sus actuaciones tanto dentro como fuera del aula. Por lo general, son conceptos sacados del mundo empresarial que han llamado a los programas de formación del profesorado a abrazar una cultura emprendedora con el argumento de que podría convertir a los docentes en un grupo eficaz y efectivo en el cumplimiento de los objetivos propuestos por el modelo neoliberal (Laval, 2004). Se trata de conceptos ligados a la competencia y rendimiento que ya son parte del lenguaje cotidiano en el ámbito de la formación y la educación tanto en el contexto chileno como internacional, lo que supone la profunda vinculación entre el mercado del trabajo y los objetivos de los procesos formativos. Si bien estas cuestiones podrían tener directa relación con la concepción de formación-economía dada por los Estados que buscan mejorar la productividad, en el territorio chileno esta situación tiene su base directa probablemente en dos hechos históricos consecutivos: la dictadura, su política educativa privatizadora y de corte neoliberal y la vuelta a la democracia, la apertura de Chile al mundo en tanto globalización y la profundización del modelo económico.

El experimento económico llevado a cabo durante los primeros años de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989), con la ayuda de economistas chilenos instruidos en la Universidad de Chicago, posibilitó la diseminación de ideales de libre mercado en diversas dimensiones de la vida social del país: salud, pensiones, educación, entre otros. Chile se convertía entonces en el “conejiillo de indias” de un experimento donde se ensayaba la libertad económica y despreocupación del Estado en los ámbitos anteriormente mencionados (Harvey, 2007). Como consecuencia, se promovió la implementación de políticas propias de la nueva administración pública basadas en una serie de reformas en ámbitos considerados clave para el desarrollo del país, entre los cuales estaba la educación (Sisto, 2011). Esto significó que, a nivel escolar, las escuelas públicas dejaran de ser administradas por el Estado y pasaran a manos de las municipalidades, suponiendo el comienzo de un camino hacia la desigualdad educativa. Este cambio de administración implicó dejar a su suerte, dependiendo de los recursos municipales, la infraestructura y materiales de las escuelas; así se iniciaba la externalización de sus competencias en el ámbito educativo (Díez-Gutiérrez, 2010), la cual sería profundizada por la promoción de

las escuelas concertadas (o particulares subvencionadas) y privadas.

En el ámbito universitario y de la formación del profesorado, esta nueva era económica y social trajo consigo la atomización del aparato administrativo y académico de la Universidad de Chile en pequeñas universidades regionales, y la consiguiente creación de universidades privadas e institutos profesionales, lo cual “estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas” (Núñez, 2007, p. 158). De esta forma, se liberaba a las instituciones públicas de la responsabilidad formativa ligada a la investigación en el ámbito de la formación del profesorado, “legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente” (ibid.), lo que tuvo consecuencias en la base de la formación del profesorado que, a su vez, iniciaba el deterioro de las condiciones laborales y la desaparición del tejido profesional del profesorado, como cultura unificada, conocedora de su narrativa histórica y ligada al espacio educativo de corte público. El neoliberalismo logró, entonces, desarticular la cultura del colectivo docente más bien vinculada al servicio público por medio de políticas de privatización del sistema educativo y la precarización del empleo (Cerdeña y otros, 1991).

Con el transcurso de la dictadura y la vuelta a la democracia en el año 1990, donde se reafirmaron y aceptaron las bases del modelo neoliberal gracias a los gobiernos de centro-izquierda, Chile y su sociedad construyeron una autoimagen y relato más bien empresarial (Cavieres-Fernández, 2009), es decir, la percepción de que Chile era: un país emprendedor, exitoso y aventajado dentro de la región; un país distinto al resto de Latinoamérica y más cercano a Europa; un país que está a punto de arribar al desarrollo económico de los países “primermundistas”; y un país modelo para el resto de Latinoamérica en términos de estabilidad política y económica (Larraín, 2010). Con esta apertura al mundo y la conciencia de ser una nación culturalmente distinta dentro de Latinoamérica, Chile fue el primer país de la región en integrarse en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en aceptar las reglas económicas que esta organización establecía. Así, con el afán de posicionarse “por fin” dentro del concepto de país moderno, puso en la fila a su sistema educativo para esa cierta evangelización que implicaba aceptar ideales formativos basados en “«evidencia» internacional, con referencias al «sentido común»” (Cavieres-Fernández y Apple, 2016, p. 268). Estas medidas educativas de corte

neoliberal pronto se verían “en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo; en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente” (Torres, 2008, p. 219).

Política y control en educación.

El ámbito de la formación no puede eludir los conceptos de política y control, pues sus planteamientos implican perspectivas ontológicas y epistemológicas del mundo y su progreso, asegurando los objetivos de los gobiernos y sociedades. En este espacio, la educación superior y la FPM se vuelve un campo en disputa de intereses político-educativos, disciplinares (musicales) y pedagógicos (Apple, 1997), intentando reinterpretar las demandas sociales y políticas a la luz de las tradiciones formativas que han construido históricamente. En otras palabras, los diversos dispositivos políticos y administrativos y las formas de enseñanza yacen bajo la autoridad política (Périsset, 2018) y sus intereses poniendo en tensión antiguas y nuevas formas de aprender a ser docente.

Por un lado, los diferentes cambios socioculturales, los cuales repercuten en los niños y niñas que asisten a las escuelas, han llamado a repensar la formación del profesorado para su adecuación a las nuevas demandas (Marcelo y Vaillant, 2018). Por otro lado, durante las últimas décadas los sistemas educativos han visto el fuerte avance de las evaluaciones sobre el profesorado en formación y en ejercicio, las cuales, fundadas en políticas educativas de gobiernos y grandes conglomerados culturales y políticos, emprenden acciones en conjunto para medir centralizadamente (Díez-Gutiérrez, 2020). De esta manera, la tensión entre la demanda social y el concepto de calidad dado por los gobiernos socavan aún más el bajo nivel de confianza de la sociedad con sus instituciones educativas (Woodford, 2005), permitiendo desplegar sin mayores problemas estrategias para el control y mejora del trabajo del profesorado (Popkewitz, 1994; Whitty, 2001). Como correlato, se ha iniciado una era de revisiones constantes de la eficacia y eficiencia de los programas de FPM, las cuales se utilizan con el pretexto de otorgarle calidad a las prácticas de los docentes. El concepto de calidad “funciona como un escudo de defensa,

como un dispositivo de confiabilidad absoluta (...) Por lo que la frase «educación de calidad» se torna poderosa, invencible; una frase que no merece cuestionamientos” (Valdebenito, 2011, p. 6). Se garantiza, entonces, la entrega satisfactoria del producto de la enseñanza, que finalmente es capaz de atar ámbitos aparentemente extremos, como la educación y el mercado.

Bajo este contexto se despliegan sin críticas, o bien con beneplácito, marcos e instrumentos con formato prefijado, los cuales informan de lo que deben hacer las instituciones formadoras y sus futuros docentes. De esta suerte, estas propuestas al realizarse desde una lógica económica se convierten tanto en “un arma, un instrumento para vencer a las escuelas, a los profesores y a los académicos de la educación” (Fautley, 2018, p. 2) como en un dispositivo de cuenta pública de los niveles de calidad del producto educativo a esa suerte de nuevo consumidor en los que se convierten los estudiantes (Espinoza y González, 2014; Slachevsky, 2015). Así, a través de la evaluación la FPM y el trabajo del profesorado de música en las escuelas comienzan a ser subsumidas por “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p. 90). En otras palabras, la formación docente se ve arrinconada por políticas educativas basadas en conceptos de calidad y eficiencia, que de Perogrullo solo son capaces de lograr sus objetivos a través de la fijación de ideales formativos: los estándares; los cuales, acompañados de reprimendas y categorizaciones del profesorado encuentran su efectividad: “la regulación, la aplicación y las sanciones son necesarias para asegurar su cumplimiento. De sus profesionales requiere un ordenamiento propio, no basado en el juicio individual o moral, sino en el cumplimiento de edictos y mandatos aplicados externamente” (Sachs, 2005, p. 581).

Este vínculo entre cumplimiento de objetivos y normas que los sistemas educativos se encargan de desplegar, establece qué cosas debe aprender el profesorado de música en su formación convirtiéndolo finalmente en objeto fácilmente manipulable por técnicas y marcos estandarizados (Varkøy, 2007). En otras palabras, el profesorado de música comienza a ser concebido más como un ejecutante que como un profesional reflexivo, pues “se rediseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de

competencias que se debe adquirir” (Ball, 2003, p. 93) con base en el entrenamiento para el inicio simbólico de ajuste a los estándares y las rendiciones de cuentas (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020). De esta manera, se instalan en la retórica de las instituciones de FPM las preguntas “para qué sirve” o “es eficaz” en vez de “eso es verdad”, lo que entregaría “jugadores” adecuados a las necesidades del sistema económico y social (Lyotard, 1984). Estas cuestiones referirían principalmente a la instrumentalidad del conocimiento con relación al contexto formativo y al buen desempeño del profesorado en formación omitiendo la reflexividad o la duda que podrían caber en los supuestos buenos modelos de docencia musical.

Estándares pedagógicos de música en Chile.

Los procesos de acomodación entre sistema educativo y modelo económico han llevado a desarrollar diversas políticas educativas estatales que buscan la mejora de la enseñanza. Para ellos los dispositivos de evaluación sobre el profesorado se han fundamentado desde la idea de devolver el “aura” de profesional al cuerpo docente chileno. De esta forma, “los esfuerzos de miles de educadores del profesorado de todo el país se centran hoy irremediabilmente en el micro nivel de cómo cumplir los diversos mandatos del Estado respecto a la educación del profesor basada en el rendimiento” (Zeichner, 2010, p. 37). La profesionalidad comienza, entonces, a referir al cumplimiento de los marcos regulatorios y los ideales externos de lo que significa ser buen docente de música y concentrarse en ello.

Durante la última década en Chile se han intensificado los procedimientos evaluativos que afectan tanto directa como indirectamente al profesorado en formación y en ejercicio, con “los procesos de acreditación institucional, que buscan monitorear la calidad de los programas de formación, y con los procesos de certificación, que buscan monitorear las capacidades individuales de los nuevos profesores” (Sotomayor y Gysling, 2011, p. 92). Estas políticas de control sobre la identidad docente promovidas por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante, MINEDUC) han utilizado como referencia listados de competencias deseables que debe promover la FPM para que sus docentes adquieran “todas” las capacidades, habilidades y conocimientos propios de un buen profesional (CPEIP, 2008). Por ejemplo, para el profesorado de música en ejercicio se utiliza el *Marco para la Buena Enseñanza* como referencia de su

desempeño y consiguiente categorización. Este documento informa sobre las competencias que el profesorado debe dominar en los ámbitos de preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y, finalmente, responsabilidades profesionales (ibid.). Estos dominios se concretan “en una serie de rúbricas evaluativas con las cuales se revisan muestras de desempeño individual (portafolio y filmación en video de una clase), estableciendo cuánto el profesor se aproxima a este ideal” (Fardella y Sisto, 2015, p. 70). De esta manera, el profesorado se ve en la obligación de extremar sus recursos y tiempos para responder de la mejor manera posible a la evaluación docente, la que finalmente lo categorizará y premiará o castigará dependiendo de su suficiencia: insatisfactorio, competente o destacado (Oliva, 2010). Sin embargo, el profesorado vive estos procesos evaluativos como una agresión más a su profesionalismo, pues siente que estas son imposiciones sin sentido formativo en vez de ser un proceso que busca la mejora de la docencia y la educación (Gajardo y otros, 2020). El profesorado de música entonces comienza a sentirse, por un lado, estresado y, por otro lado, desmoralizado, en tanto se mezclan altas cargas de trabajo en el aula de música, la responsabilidad de responder de buena forma a las evaluaciones (Shaw, 2016) y, probablemente, la inutilidad de realizar propuestas innovadoras y críticas fuera de los marcos.

Por otro lado, si bien el *Marco para la Buena Enseñanza* ilustra los dominios competenciales que el profesorado ya formado debiese poseer, el proceso de medición comienza antes, en los mismos programas de FPM, los cuales deben acreditarse y enseñar a su profesorado en formación teniendo como base los estándares propuestos. Según el mismo MINEDUC (2016a) en su Decreto 239, los estándares son:

Pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesor o educador una vez finalizada su formación inicial, que el Ministerio de Educación entrega, para que las universidades los desarrollen a través de sus carreras y programas de pedagogía, y que comprenden los distintos sectores de aprendizaje, niveles y modalidades de enseñanza (p. 2).

Este brazo normativo de los dispositivos de evaluación se formuló por primera vez el año 2014 con el nombre de *Estándares para las Carreras de Pedagogía en Música* (MINEDUC, 2014), documento oficial que fue encargado para su elaboración por el MINEDUC a la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual coordinó este proceso con directores de las titulaciones de

FPM en Chile, expertos nacionales e internacionales y profesores de música de algunos centros escolares de dependencia privada¹. Los criterios propuestos para la elaboración de estos estándares fueron los siguientes: la consideración de la autonomía de las instituciones formadoras; la relación con el currículum escolar y sus objetivos; el foco en los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de aprender; los estándares disciplinarios y pedagógicos; el compromiso del profesor o la profesora; y el trabajo en educación básica y educación media. Estos criterios devinieron en dos bloques de competencias: *Estándares Disciplinarios de Música* y *Estándares Pedagógicos para Educación Media o Básica*, los cuales reflejan una evidente división entre el conocimiento musical y pedagógico.

Por un lado, los *Estándares Disciplinarios de Música* establecieron metas formativas relacionadas a la:

expresión musical, comprensión y manejo del lenguaje musical, conocimiento de procesos asociados a la historia de la música europea y americana, comprensión de las relaciones entre música, educación musical, sociedad y cultura, y capacidades didácticas para los distintos tipos de desempeños involucrados en la educación musical (Aranda y otros, 2017, p. 250).

Esto significa que los estándares musicales en el contexto chileno hacen referencia específica tanto a competencias musicales como también a cuestiones didácticas musicales y niveles de escolarización, estadios psicológicos y objetivos en sus diversas dimensiones de profundización, es decir, una mezcla de las tradiciones *academicista*, *desarrollista* y *de eficiencia social*.

Por otro lado, los *Estándares Pedagógicos para Educación Media o Básica* (primaria y secundaria respectivamente) apuntan la necesidad de desarrollar el conocimiento sobre los alumnos y sus formas de aprender, la promoción del desarrollo personal, el conocimiento del currículum, el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, el conocimiento y aplicación de métodos de evaluación, el conocimiento la cultura escolar, la atención a la diversidad, la comunicación oral y escrita efectiva y el aprendizaje y reflexión continua sobre su práctica (MINEDUC, 2014). De esta suerte, las propuestas de estándares quedan en un nivel más bien instrumental de los

¹ Según lo observado en el documento *Estándares para las Carreras de Pedagogía en Música* solo fue consultado profesorado de escuelas de carácter privado, lo que podría resultar cuestionable debido a la diversidad de realidades escolares de carácter público, concertado y privado que existen en el país.

procesos de enseñanza aprendizaje de la música, encontrando su mayor profundidad en la necesidad de desarrollar la reflexión sobre la práctica docente.

Si bien estos estándares en su conjunto pueden ser vistos como discursos benignos para el desarrollo profesional de los docentes de música, es decir, como orientaciones para las instituciones y como una medida para saber en qué niveles competenciales se encuentra el profesorado de música (Aranda y otros, 2017, p. 255), lo cierto es que este listado se hace efectivo a través de los procesos evaluativos: por un lado, en las acreditaciones a las cuales deben someterse obligatoriamente los programas de FPM y, por otro lado, en las dos evaluaciones diagnósticas exigidas por el MINEDUC al profesorado en formación, ambos mandatos de la Ley de Carrera Docente (MINEDUC, 2016b) que establece tanto regulaciones como responsabilidades hacia el desarrollo y evaluación continua del profesorado de música. Esto revelaría que la lista de estándares está basada en enfoques regulatorios y que son “utilizados como una herramienta gerencialista para medir la eficiencia y efectividad de los sistemas, instituciones e individuos” (Sachs, 2005, p. 583) y que, en términos prácticos, más que promover la formación crítica han establecido un conjunto de metas de corte técnico a las cuales responder (Assaél y otros, 2011; Carrasco y otros, 2019). En otras palabras, los estándares estarían siendo “usados más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo” (Torres, 2008, p. 221) algo que podría recordar a las medidas tomadas por la dictadura en torno a la desprofesionalización del profesorado, si bien lo claro de todo esto es que el listado de estándares le hace un flaco favor al futuro profesorado de música, en el sentido de no reconocer la singularidad tanto del acto educativo como del musical. De esta manera, las competencias y la medición de ellas plantean una encrucijada para la educación musical, dado que “un enfoque analítico y mensurable es difícilmente aplicable a un contenido cuya esencia artística y estética es más bien global y, desde luego, difícil, por no decir imposible, de medir” (Aróstegui y otros, 2015, p. 27).

En resumen, la raíz histórica del neoliberalismo chileno, su búsqueda por pertenecer a la modernidad occidental y los diferentes cambios sociales han permitido la instalación de medidas y medios para la evaluación del profesorado que se forma y que ya ejerce su trabajo en las escuelas. Estos marcos y evaluaciones que pudiesen observarse como constructos formativos

ideales y positivos para el profesorado de música, en la práctica no han hecho más que achicar el profesionalismo docente y terminar por extenuar al colectivo docente. Se entiende entonces que el profesorado en formación y las titulaciones se ven envueltos por marcos de regulación externa los cuales más que promover la creatividad docente o reflexión crítica resuelven promocionar ideales de corte técnico fácilmente medibles.

3. IDENTIDADES DEL PROFESORADO DE MÚSICA: MÁS QUE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN.

Finalmente me acerco al concepto de identidad, el cual me permitirá caracterizar al profesorado como imagen de sus creencias y acciones. En este apartado comienzo con la definición del marco ontológico por el cual transita el profesional de hoy: la posmodernidad. Con esto es posible advertir la complejidad de las relaciones en donde se construyen las identidades, así como el posible dinamismo y cambio constante que significa ser y estar en el mundo (profesional). Luego de esto, desarrollo algunas definiciones del concepto de identidad docente para poder ilustrar sus diversas dimensiones y experiencias que apuntan a su construcción. Finalmente, intento descomponer la identidad del profesorado de música en diferentes capas que se superponen como producto tanto de la división entre música y pedagogía como a la actual cultura de la estandarización y eficiencia del trabajo docente.

Posmodernidad e Identidad.

Los progresos de la humanidad y su lucha por el control de la vida, nos ha llevado como mundo a desbocarnos, en tanto posibilidades a las cuales tenemos acceso. De mano de la posmodernidad, la globalización y sus medios de comunicación e información han proporcionado una plataforma para el aumento del traspaso de bienes y recursos materiales e inmateriales entre los países. No es difícil encontrar cada vez más y más información desde diferentes puntos de vista o con fuentes más o menos confiables. De esta forma, la legitimación de la gran cantidad de información que circula, más bien subjetiva, comienza a diseminarse. Lo que Giddens (2001) denomina como *universalización*, por un lado, ha creado una plataforma para el desarrollo de conciencias hegemónicas, pero, por otro, ha incitado respuestas alternativas de proyectos locales, exóticos y nacionales, cuestión que tiene su causa en “la aparición, en el contexto de la postmodernidad, de las voces de quienes antes no eran escuchados, de quienes eran dejados de lado, rechazados, ignorados; las voces de quienes antes habían sido marginados y desposeídos (Hargreaves, 2005, p. 61). Esto hace referencia a la alteridad marginada con relación a la hegemonía occidental que se entiende como correlato de la superación de la

modernidad y la sociedad industrial, la cual ha permitido construir disposiciones reticentes e incrédulas a los metarrelatos de la ciencia, la literatura y las artes y los discursos socioculturales (Lyotard, 1984), es decir, ha dado la posibilidad de construir una cultura de la oposición. Esto implica que los nuevos contextos normativos y las nuevas representaciones individuales, sociales y culturales permiten superar las tradiciones construidas por las instituciones a través del entendimiento y la coordinación (Habermas, 1999). La globalización se mueve así en una hibridación cultural (Kraidy, 2005) que conlleva la aparente paradoja de la coexistencia entre el multiculturalismo y la hegemonía cultural (anglosajona) en donde la experiencia comienza a configurarse en base a recortes de relatos ya no tan extranjeros, ya no tan exóticos sobre la cultura, la sociedad y lo que significa ser y estar. En otras palabras, la realidad se construye a través de una cacofonía discursiva, la cual vista desde lo local y lo global, se caracteriza por ser cada vez más diferenciada, tensionada y contradictoria (Hermans, 2014). Esto referiría a la dependencia del campo cultural y social en el cual nos situamos y resignificamos ciertas representaciones sobre qué significa ser y estar en el mundo a la vez global, a la vez local. Así la flexibilidad como condición humana, que tiene su paralelo en las reinterpretaciones del concepto identidad, permite enmarcarla en diferentes situaciones del espacio sociocultural de las experiencias: nación, comunidad, cuerpo, género, escuela, colectivos profesionales, entre otros; ninguno primero, ninguno al final de la lista, sino todos al mismo tiempo.

La identidad en sus múltiples definiciones, ha sido concebida en un primer momento como una construcción individual, dada e inmutable, luego como una realización del sujeto social que es capaz de reconstruirse en relación a otros y, finalmente, como un proceso inacabable donde el sujeto no posee identidades fijas y permanentes, sino fragmentadas y contradictorias, en tanto mundo posmoderno en el cual se configura (Marcús, 2011). Se entiende, entonces, que se ha pasado de interpretaciones del concepto identidad como algo integral, original y unificado a una revisión más bien de collage, donde pueden superponerse diversas identidades, pues si existe un conjunto de problemas o experiencias es imposible la irreductibilidad (Hall, 2003). Esta última conceptualización implica que el diálogo entre Identidad-Posmodernidad traería consigo la tensión: dónde estamos y qué somos, o más bien, dónde estamos somos. De esto, dos problemáticas: la primera, es la incertidumbre que plantean las múltiples posibilidades del ser y estar a través de la invitación a “evitar la fijación y mantener vigentes las opciones” (Bauman,

2003, p. 40); y, la segunda, refiere a que en la situación posmoderna “que estamos viviendo, necesitamos sabernos, reconocernos en determinado perfil, tener unos puntos de referencia culturales y normativos que eviten la pérdida de la diversidad en nombre de una falsa universalidad” (Tomé, 2014, p. 17). De este modo, el peregrino de Bauman² encuentra sentido en esta doble problemática, pues se ha extraviado de las casi ya invisibles huellas del camino fijo y firme y se ha convertido en un personaje que deambula, en un nómada. Esto significa que el ser humano ha entrado en un laberinto, en tanto tránsito donde se pregunta “¿quién era yo? ¿el yo actual, perplejo, el de ayer, olvidado; el de mañana, impredecible?” (Harvey, 1998, p. 58 parafraseando a un personaje de Borges), es decir, preguntas que refieren a la historia que cada persona construye y configura con nuevas experiencias que son tanto presente como futuro incierto lleno de oportunidades.

Identidades musicales.

El musicar nos otorga los poderes para experimentar la estructura de nuestro universo, y al experimentarla aprendemos, no sólo intelectualmente sino en las profundidades de nuestra vida, cuál es nuestro sitio dentro de él, y cómo nos relacionamos, y debemos relacionarnos, con él. Cada vez que tomamos parte en una actuación musical, exploramos esas relaciones, las afirmamos, y las celebramos (Small, 1999, p. 7).

Las nuevas posibilidades de acceso a la información a través de la globalización y sus interfaces virtuales han reconfigurado la relación de los sujetos con la música. La generación actual ha sido “concebida en las vistas y sonidos de la cultura mediática, destetada en ella y socializada por la tetina de cristal de la televisión [y/o la internet] usada como chupete, niñera y educadora” (Kellner, 2003, p. 142). Esto implica que han nacido bajo una democracia musical donde si bien la industria internacional ha empujado fuertemente con sus estilos musicales y valores homogenizando gustos sonoros y visuales de jóvenes dependiendo de su origen, las músicas locales han logrado sobrevivir (Aróstegui, 2008). Se genera así una tensión entre lo global y lo

² La idea de peregrino apuntada por Bauman me ayuda a entender el proceso de construcción de la identidad del profesorado de música en el momento que utilizo las metáforas de *territorio curricular* como plan de estudios y *tránsito* de los estudiantes como experiencias que van experimentando de manera longitudinal.

local que va marcando intereses musicales de los niños y jóvenes y que la escuela como una puerta de entrada a la socialización con pares se instala como relevante agente de interacciones musicales. También esto implica que se ha forzado al aula de música (cada vez más virtual), su profesorado y las propuestas curriculares (con tradiciones formativas determinadas) a repensar la manera en que los nuevos sujetos musicales posmodernos aprenden y entienden la disciplina (Kertz-Welzel, 2018), la cual probablemente tienen un fuerte componente occidental dado por la industria musical y otro alternativo dado la cultura local.

Dado el marco de posibilidades musicales infinitas, la identidad musical de cada sujeto pudiese ser “contradictoria, fluida y ambigua, y las prácticas significantes de estas nuevas subjetividades musicales descentradas se abordan y expresan en nuevas combinaciones de diferentes estilos musicales y de géneros musicales mixtos” (Mansfield, 2013, p. 174), las cuales, en el caso de los adolescentes, pudiesen ser irrelevantes, pues en tanto sujetos posmodernos las experiencias musicales basadas en la inmediatez se convierten en una situación naturalizada. Lo claro, es que la música tiene tanto poder en los jóvenes actuales que se sienten más identificados con ella (y sus contradicciones) que con las categorizaciones por clases sociales (Dolby y Rizvi, 2008 parafraseando a Willis, 2003). De esta manera, los niños y jóvenes se plantean ciertas identidades musicales para expresar formas específicas de comportamiento ante los otros, pues “nuestros gustos y preferencias musicales pueden constituir una importante declaración de nuestros valores y actitudes” (Hargreaves y otros, 2002, p. 1). Esto implica que la música y el concepto que tenemos de ella nos permite posicionarnos en el mundo y ser parte de él, buscando nuevas posibilidades socialización, cuestión central de las experiencias sociales más cuando somos niños o jóvenes (Kern, 2012; McCarthy y otros, 1999).

La experiencia musical, entonces, permite darle un significado y valor a la música tanto en espacios individuales y colectivos como con un contexto determinado, por tanto, definiendo la manera de “experimentarnos a nosotros mismos (no sólo en el mundo) de una manera diferente” (Frith, 2003, p. 184). Esta idea refiere principalmente a la identidad musical como una parte fundamental de la identidad social de niños y jóvenes que se relacionan de diversas formas y en diversos espacios. Es allí donde la suficiencia musical en determinados espacios sociales y musicales y las consiguientes relaciones de poder, en tanto autoridades y jerarquía social,

podiesen tener correlato en lo que significa la música tanto individual como colectivamente y los roles específicos en el grupo (Hudak, 1995). Desde esta perspectiva, la identidad musical puede ser entendida como el desarrollo de autoconceptos circunscritos a la experiencia musical como interprete, compositor, aficionado, profesor de música, auditor, entre otros (Hargreaves y otros, 2002), las que finalmente son productos de nuestras representaciones personales y colectivas en y sobre la música. Esto implica que, dentro de la denominada ciudadanía artística, con aficionados y profesionales de la música (Elliott, 2012) y roles musicales más complejos, los jóvenes están de alguna forma determinados por sus primeras relaciones y por los niveles de profundidad de aquellas relaciones. Por un lado, algunas personas desarrollan identidades poco integrales, pues se vinculan a la música a través de espacios circunstanciales o casuales de escucha o interpretación sin preferencias y valores estables (Hargreaves y otros, 2002). Por otro lado, tenemos a jóvenes y adultos que construyen sus identidades musicales de manera más estable al estar vinculados a espacios musicales dados por la familia, las amistadas, la religión o diversas celebraciones (McCarthy, 2007), y procesos escolares o formativos. De esta suerte, los espacios y formas de adquisición de conocimientos musicales más profundos y con vínculos mucho más estrechos y sistemáticos serían determinantes en las decisiones de los jóvenes para seguir caminos profesionales relacionados con la música (Lamont, 2011).

Identidad profesional docente.

Las investigaciones en el ámbito educativo sobre los temas de identidad docente han tomado relevancia durante las últimas décadas pues permiten conocer los fundamentos de los distintos niveles educativos, sus tradiciones y modelos docentes que se despliegan tanto implícita como explícitamente (Casassus, 2002). Esto implicaría que las propuestas curriculares de un país, institución o plan de estudios en sus teorías (que responden al qué, por qué y cómo enseñar) y que son representaciones de una cultura profesional, nunca pueden estar separadas de lo que se espera que sea cada persona (da Silva, 2001).

Las investigaciones sobre identidad docente han referido a sus conceptualizaciones y formas de construcción (Aróstegui, 2013), intentando indagar en motivaciones de acceso y de enseñanza

(Jones y Parkes, 2010), representaciones sobre qué es ser docente, la vinculación con el ejercicio en los centros escolares (Ballantyne y Grootenboer, 2012; Bolívar, 2007; Marcelo, 2010) y al rol de los planes de estudios de FPM (Ballantyne, 2006; Haning, 2020; Randles y Ballantyne, 2018). Los diferentes focos de investigación al respecto podrían verse expresados en la investigación de Beijaard y otros (2004), los cuales operativizan a través de una revisión de la literatura del período entre 1998 – 2000 las diversas formas en que se ha trabajado la identidad docente, señalando definiciones e hitos de construcción: autopercepción, rol, autoidentidad, autorreflexión, historia personal y social, imagen docente, biografía, espacio social, tradiciones, agencia y estructura, términos que circulan en torno al “yo” y los espacios sociales, es decir, al proceso de conformación de las identidades, su conceptualización y su vínculo con los fundamentos del currículo en su significado más amplio.

Intentando dar un marco interpretativo para la identidad del profesorado, Ávalos y otros (2010) señalan que este es un concepto que los docentes construyen con relación a la profesión y su quehacer, todo ello tomando como base las creencias sobre el acto de educar, sus conocimientos disciplinares, sus emociones e interpretaciones de lo que van viviendo. Las identidades notifican, entonces, sobre lo que significa “ser profesor de música, están relacionadas con lo que el programa de FPM valora en la profesión, informan las formas en que interactúan como profesores de música y, fundamentalmente, informan qué y cómo enseñan” (Randles y Ballantyne, 2018, p. 1). Esto implicaría que la identidad docente es un autoconcepto que el profesorado construye sobre sí mismo con relación a algo y a otro, por ejemplo, el contexto local y global definido por la posmodernidad; la música y la enseñanza en perspectiva a sus tradiciones; y los contextos de enseñanza formales e informales donde se interactúa. Entonces, la identidad como mismidad no puede ser concebida sin la alteridad *ipseidad*, sin él “si mismo en tanto... otro” (Ricoeur, 2006, p. XIV). Se haría imposible poder definirnos si no tuviésemos un otro o unos otros como referencia, una música de la que nos apropiamos, un modelo de enseñanza como referencia y otra en su contrapartida, y un marco interpretativo sobre las problemáticas socioculturales. Así, la identidad se construye en base a la dialéctica entre la realidad social y la realidad individual y sus diversos componentes o ámbitos disciplinares y culturales. Esto implica que en toda creación y experiencia de enseñanza de la música se encuentra “un sentido de identidad colectiva que influye poderosamente en la identidad individual. «Yo soy», entonces, no

tanto porque «yo pienso» o porque «yo percibo», sino porque «nosotros somos»” (Bowman, 2007, p. 109). De esta manera, resulta relevante lo que se piense de nosotros como profesorado en formación (Draves, 2020), pues así nos situaremos en determinados espacios de la realidad profesional y le daremos la determinada importancia a nuestro trabajo.

Si bien la conceptualización anterior pudiese verse como algo vertical, lo cierto es que en la posmodernidad “la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional” (Bolívar, 2007, p. 14). Esto significa que, desde una perspectiva sociológica, la identidad docente y su construcción se da por medio de características e intereses personales y elementos profesionales y académicos con los que el profesorado se relaciona desde la escuela como estudiante hasta en su ejercicio mismo de la profesión, pasando por la formación en algún plan de estudios universitario. Por esto, la identidad da cuenta de una narrativa personal o construcción histórica de cada docente que transita y se forma por espacios cotidianos e institucionalizados de socialización en contextos sociopolíticos determinados (Connelly y otros, 1997). Entonces, es complejo deslindar la importancia de las rutas formativas en la concepción que se tiene o se va conformando sobre el trabajo profesional, debido principalmente a que la identidad docente como resultado mutable de los procesos de socialización implica que lo transitado o por transitar en los diversos espacios formativos van conduciendo hacia ciertas creencias y prácticas sobre la labor docente, determinando como “nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean” (Marcelo, 2010, p. 19). Esto implicaría que la identidad docente “suele ser el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano” (Bolívar, 2007, p. 14).

Respecto a las fases de construcción de la identidad docente, se observan dos grandes momentos: las socializaciones *primaria* y *secundaria*. La *socialización primaria* enmarca las experiencias formales e informales por las que se mueve el que quizás sin saberlo se convertirá en profesor o maestro de música. Se trata de las interacciones en relación con la música y la formación que se da en la etapa escolar que, según Woodford (2002), son determinantes en la construcción de la identidad del profesorado de música, pues los aspirantes a docentes vienen con profundas y diversas experiencias y concepciones de lo que significa la música y la enseñanza de esta.

Junto al grupo de iguales, la familia, la escuela y los medios de comunicación (fundamentalmente la televisión y, cada vez más, internet) son los agentes encargados de tal proceso. La familia es considerada un socializador básico, al ser donde debieran aprenderse las pautas básicas del comportamiento social, como vestirse o lavarse, amén de una serie de normas éticas y creencias propias de ese grupo cultural, que son las que conformarán su identidad social (Aróstegui, 2013, p. 147).

Estas diferentes instancias constructoras de la identidad se conectan con espacios musicales y de enseñanza, los cuales irán marcando ciertas creencias, significados y valores en cada uno de los jóvenes: “para cuando los estudiantes obtienen su título universitario en educación musical, han pasado miles de horas observando las estrategias pedagógicas y absorbiendo los valores musicales de sus anteriores profesores” (Kraay, 2013, p. 32) o de sus familias, lo que finalmente es parte de su historia personal y memoria que marca sus creencias sobre dichos temas.

Por otro lado, la *socialización secundaria* establece su punto de partida “cuando las personas ingresan a la fuerza laboral o se inscriben en la educación superior y comienzan a adoptar los roles y responsabilidades de un grupo más pequeño o más especializado dentro de la cultura más amplia” (Isbell, 2014, p. 6 parafraseando a Wallace y Wolf, 1999). Este es el caso de los programas de FPM, donde los estudiantes socializan desde sus experiencias previas con el currículo dado por el aula universitaria y sus pasillos, y los centros escolares de prácticas. Esto implica que los estudiantes comienzan a interactuar tanto con sus compañeros y con la nueva base de conocimientos profesionales válidos y sus representantes, es decir, el profesorado universitario. Entonces, el profesorado en formación no se educa sólo, en tanto es parte de procesos de socialización constantes e intensivos donde aprende sobre relaciones personales y profesionales y lo que implica ser docente de música. De ahí que la construcción de autoconcepciones de lo que significa ser docente refiera a constructos que se mueven gracias a factores racionales y emotivos (Bolívar, 2007; Monereo y Domínguez, 2014), pues la interacción dialógica base del trabajo docente y la construcción de su identidad refieren al entender y sentir lo que se enseña y aprende (Zembylas, 2003).

El posestructuralismo para entender la socialización docente.

La conceptualización posmoderna de la identidad es compartida por los posestructuralistas, pues

estos realizan una crítica hacia la identidad fija, estable y centrada en marcos objetivos (da Silva, 2001). Además, los teóricos posestructuralistas revisan y critican las ideas que aluden a la “formación de la identidad como un fenómeno individual o social que no está relacionado con el contexto político en el que se desarrollan las acciones de la persona” (Zembylas, 2003, p. 221). Esto significa, que las identidades se construyen naturalmente como resultado de la interacción cultural y social de los sujetos (Bourdieu, 2007). De ahí que el *interaccionismo simbólico* (Blumer, 1969), como concepto que puede describir las relaciones y el discurso, sea tan útil para comprender la construcción de realidad de cada sujeto como individuo único, pero en sociedad, con *habitus* común y colectivo que es el correlato de las posiciones sociales e intermediario de las tomas de posición o, mejor dicho, de las posibilidades de elección que le ha otorgado su capital cultural (Bourdieu, 1997). Este último concepto también refiere en el ámbito de la formación docente a tipos de valores profesionales dados por las experiencias a que se exponen los docentes y las relaciones que estos entablan mediante símbolos de valor cultural susceptibles de ser compartidos, lo que finalmente conformará su capital social como docentes (Hall, 2018). De esta forma, si la identidad o el autoconcepto que el profesorado construye sobre sí mismo, su colectivo y el rol que se le ha mandatado desde el plan estudios o la sociedad misma, es imposible separarla de aquel juego de relaciones dado por el encuentro social.

En esta verticalidad y horizontalidad que refiere al concepto de identidad docente, los procesos formativos por los que transitan los estudiantes se instalan como promotores de diferentes miradas sobre la labor de enseñar la música, pues se interactúa con mensajes implícitos y explícitos sobre la profesión (Aróstegui, 2013; Duque y Jorquera, 2013; Woodford, 2002). Esta socialización refiere a una superposición de subjetividades que cada uno trae consigo (desde la escuela, por ejemplo) con las definiciones y experiencias pedagógicas de la formación profesional (Ballantyne y Grootenboer, 2012). De este modo, las ideas y percepciones de lo que es ser docente de música “depende[rá]n de los contextos en los que negociamos la construcción de significados” (Aróstegui, 2013, p.147) y la manera en que socializamos nuestras subjetividades individuales y colectivas sobre la cultura de las que somos partícipes, en tanto reflejo de la identidad profesional.

En este juego de relaciones que relatan los posestructuralistas, Michel Foucault aporta el vínculo

que establece entre el poder fluido y móvil y el saber, ya no necesariamente unidireccional como en la teoría marxista (da Silva, 2001), suscitando así un diálogo entre ambas que nos permiten reaccionar a los sometimientos explícitos e implícitos o a los intercambios discursivos que empleamos para construir realidades situadas en contextos históricos y políticos. De esta manera, el posestructuralismo representa al sujeto como resultado de los dispositivos institucionales formalizados y cotidianos y sus técnicas (Foucault, 2002), que también tienen la oportunidad de ser parte del mundo y desafiarlo en su construcción (Kertz-Welzel, 2016). Esta construcción de la identidad docente vislumbra, entonces, cierta autonomía y *agenciamiento*, pues no es una imposición tácita sobre el o los sujetos participantes, sino que estos desde sus subjetividades interactúan con y en la institución formativa y sus participantes. Ball y Olmedo (2013), al hacer una relectura de las ideas de Michel Foucault, señalan que, aunque las instituciones y sus intentos de transmisión discursiva busquen apoderarse de sus estudiantes, estos son capaces de ejercer su poder desde sus intereses y capacidades intelectuales, o bien, desde su capital cultural: “el individuo que el poder ha constituido es al mismo tiempo su vehículo. Para enfrentarnos al poder debemos abordar nuestra relación con nosotros mismos y nuestras relaciones sociales inmediatas” (Ball, 2017, p. 40). Esto significa que las últimas ideas sobre la construcción de la identidad se alejan de la construcción pasiva y se acercan a la resistencia sobre el control y poder institucional (Ávila, 2005), dado que la identidad en tanto subjetividad se construye a través de cierto diálogo (interdependiente) entre los sujetos y las instituciones. En otras palabras, el profesorado en formación va adquiriendo nuevas miradas sobre lo que es ser docente “producto de la difusión discursiva de nuestra propensión a reciclar tiras de cosas dichas por otros, aunque no conozcamos los orígenes de estos textos” (Sfard y Prusak, 2005, p. 18) o aceptando como válidas ciertas creencias y acciones y omitiendo otras (Aróstegui, 2013).

Por su parte, Basil Bernstein (2003) desarrolla ciertos conceptos propios de la relación pedagógica, por ejemplo, indagando en cómo el profesorado transmite el conocimiento y cómo lo adquieren y recontextualizan sus estudiantes. El primer concepto, relativo al currículo, refiere al mayor o menor interés de los planes de estudios por integrar los conocimientos que ofrecen, cuestión que determina la estructura del currículo con respecto a las fronteras dadas por la fuerte o débil clasificación que establece entre las diversas asignaturas: “un currículo de tipo tradicional,

marcadamente organizado en torno de disciplinas académicas tradicionales, sería, en la jerga de Bernstein, fuertemente clasificado. Un currículo interdisciplinario, en contraste, sería débilmente clasificado” (da Silva, 2001, p. 89). Tenemos así un *currículo de colección* y un *currículo integrado*, respectivamente, que exigirán distintas disposiciones del profesorado en cuanto a establecer relaciones sociales y profesionales (Bernstein, 2003). Esto implica que el currículo puede ser adoptado acríticamente o bien transformado dependiendo de la cultura docente y de los espacios de *agenciamiento* (Hargreaves, 2005).

Por otro lado, Bernstein (2003) desarrolla ciertos conceptos relacionados con la pedagogía y la evaluación, es decir, a las formas de transmisión y reconocimiento de los aprendizajes. Dependiendo de los niveles de control en los procesos de transmisión y evaluación será mayor o menor el *enmarcamiento*. Estas ideas que refieren a prácticas pedagógicas que se instalan en las aulas, sean escolares o universitarias, determinan el orden del espacio y tiempo de la enseñanza y la autoridad del profesorado, permitiendo “explorar en la participación de los alumnos en su aprendizaje y reflexionar sobre las consecuencias sociales de la práctica pedagógica contemporánea” (Arnot y Reay, 2004, p. 139), pues hay una gran diferencia entre adaptar la pedagogía a los estudiantes o adaptar los estudiantes a la pedagogía (Ball, 2017). De esta manera, se establecen dos tipos de pedagogías, una *invisible* con reglas no tan claras y aparentes espacios de autonomía de los participantes; y otra *visible* con tiempos delimitados para la concreción de los objetivos pedagógicos y marcos claros respecto a los roles de cada participante (Bernstein, 1985). En resumen, se produce entonces una conjunción de conocimientos integrados o no y de pedagogías con distintos niveles de control de los espacios formativos en el aula universitaria donde subyacen ciertas formas pensar y actuar profesionalmente y que finalmente tendrán su correlato en las identidades profesionales y sociales de los participantes (Bernstein, 2003).

Identidades pedagógico-musicales: entre las tradiciones formativas.

La construcción de la identidad docente comienza antes de la formación universitaria debido a que imágenes sobre la enseñanza y la música impulsan para acceder a los programas de FPM (Bernard, 2005). La *socialización primaria* se entiende entonces como relevante en las ideas que se

tienen sobre ambas. En efecto, en el caso de los estudiantes que recién terminan su educación secundaria, las investigaciones señalan que sus motivaciones están ligadas tanto a las experiencias educativas y musicales como a la influencia familiar (Bennett y Chong, 2018; Woodford, 2002; Younker, 2019). Esto implica que los espacios informales con amigos y familiares y los formales como la escuela se erigen como los catalizadores para un posible acceso a los programas de FPM. Por ejemplo, un estudio de corte cuantitativo realizado por Pembroke y Craig (2002) revela que los estudiantes en su “mayoría (68%) tiene un fuerte deseo de trabajar con jóvenes. Entre un cuarto y la mitad valoran la educación en la sociedad (42%), aman su disciplina (37%), o tienen a un maestro como modelo positivo (31%)” (p. 791), datos que más allá de los números son capaces de mostrar la diversidad de motivaciones y ciertas pistas de sus relaciones con la docencia y la música. Por su parte, en el caso de los estudiantes de carreras musicales las motivaciones para acceder a la FPM tienen relación principalmente a que, o bien quieren seguir vinculados a la música o bien en sus estudios de pregrado han desarrollado cierta identidad docente, lo que finalmente ha desencadenado el interés de servir como modelos musicales para sus futuros estudiantes (Gillespie y Hamann, 1999). Además, muchos de estos estudiantes acceden a la FPM con el objetivo de instruirse pedagógicamente e intentar ser los salvadores de las desigualdades musicales que tienen las escuelas y las aulas de música (Jones y Parkes, 2010) y marcar diferencias con sus estudiantes (Hellman, 2008).

La diversidad de motivaciones que los estudiantes presentan en el momento en que acceden a la formación docente instala el desafío complejo de aunarlas dentro de un mismo plan de estudios, es decir, reconciliar las diferentes experiencias y discursos sobre la música y su enseñanza. De esta manera, la FPM inicia el trabajo de (re)construcción discursiva de diversas miradas y creencias que pudiesen ser antagónicas o están en desacuerdo entre sí (Freer y Bennett, 2012; Hargreaves y otros, 2002; Hargreaves y otros, 2007; Zembylas, 2003). Desde una perspectiva crítica, Roberts (2004) interpela con una ácida metáfora la necesidad de que a los jóvenes que ingresan a los PFM se les debe matar la motivación del “acto original” ligado a lo musical, quizás entendiendo que los estudiantes son socializados más como músicos e intérpretes que como docentes de música (Randles y Ballantyne, 2018), cuestión que en sí mismo no es problema una vez que se habla de enseñanza de la música en los planes de estudios y se discute sobre las identidades musicales. Esto referiría a que los programas de FPM deberían acoger y tensionar al

extremo las identidades musicales que traen los estudiantes con las nuevas búsquedas pedagógicas que los llevarán a construirse como docentes de música. Hacerse cargo de la FPM y de la construcción de la identidad docente implica, entonces, comprender que las experiencias formativas ofrecidas en este espacio deben dialogar con las experiencias preuniversitarias y las condiciones socioculturales del sistema escolar, es decir, sus identidades musicales y de enseñanza construidas durante la socialización primaria. Al respecto, Liston y Zeichner (1997) señalan que los estudiantes “acceden a su formación profesional con un bagaje histórico de experiencias educativas como estudiantes. (...). De alguna manera, su formación profesional tendrá que concordar con su propio sentido, examinando de manera reflexiva, respecto a lo que significa ser profesor” (p. 80). Entonces, parece ser relevante que los planes de estudios promuevan el desarrollo de herramientas pedagógicas y musicales sobre el contexto para la instalación de preguntas fundamentales en la construcción identitaria del profesorado, como: quién soy yo en este momento y qué quiero llegar a ser (Ballantyne y otros, 2012). Esto significa que el espacio universitario debe hacer dialogar las identidades musicales que traen los estudiantes con las nuevas ideas sobre la educación y el rol docente y así mesurar o repensar lo que significa la enseñanza de la música en las escuelas. La orientación hacia una formación holística del profesorado de música finalmente implica comprender que la construcción de la identidad en un proceso complejo y creativo que gira en torno a las situaciones formativas dadas por los planes de estudios (Bouij, 1998; Woodford, 2002), si bien la mayoría de las veces en la FPM se oculta bajo la formación técnica y academicista de la disciplina (Olsen, 2008).

Una vez que los estudiantes han ingresado a su formación como docentes se enfrentan a aquella división entre música y educación. Si bien las identidades no varían profundamente de un año a otro (Draves, 2014), cuando los estudiantes ingresan a los programas de FPM comienzan a acomodarse a nuevos espacios profesionalizantes, con nuevas reglas, nuevos discursos y creencias, por lo que “debería haber un cambio correspondiente en sus visiones del mundo y en su sentido de identidad” (Woodford, 2002, p. 679). De esta suerte, las orientaciones y creencias institucionales sobre la música y la educación desembocarían en identidades profesionales determinadas. Con relación a esto, la investigación realizada por Mateiro (2010) sobre los planes de estudios en la FPM en países sudamericanos indica tres grandes orientaciones al respecto: planes encaminados hacia una formación musical con espacialidad en educación musical que

implica que el profesorado debe ser obligatoriamente músico para ser docente; hacia una formación de pedagogos con especialidad en educación musical definiendo el posible equilibrio entre lo musical y pedagógico; y hacia una formación de educadores en arte con especialidad en educación musical con una idea basada en la integración de las artes. Si bien estas categorías no permiten identificar los roles precisos del profesorado, pues es parte de un análisis documental amplio, dan luces de las tendencias internacionales por donde se mueven las identidades del profesorado de música. Esto implica también, que estas propuestas dan un marco para responder aquellas preguntas relativas a la identidad del profesorado desde la didáctica general y la otra desde la especialidad musical misma (Aróstegui, 2008).

Por su parte, Bouij (1998) intentando dar respuesta a las identidades del profesorado de música, encuentra en su investigación en el contexto sueco cuatro identidades-roles que construyen los estudiantes que han cursado estudios pedagógicos musicales. La primera, refiere a un *profesorado centrado en el alumnado* interesado en promover la música a lo largo de toda la vida. Para estos docentes lo más importante no es la música, sino que ella es solo un medio para el desarrollo de sus estudiantes. Le sigue el *profesorado centrado en el contenido musical* que busca que sus estudiantes aprendan a partir de la práctica y que con eso alcancen un alto nivel musical. Así también, encuentra el rol de *interprete*, al cual solo le interesa desempeñarse como músico y actúa como instrumento de conservación de la música culta. Y finalmente, encuentra al *músico general* el cual prefiere crear y comunicarse a través de la música, es decir, la entiende como una herramienta social³. Si bien, las últimas dos identidades refieren solamente a lo musical, estas permiten reconocer la movilidad o adaptabilidad de las identidades propuestas hacia los espacios de enseñanza. Esto implica que estas identidades se mueven entre dos ejes; uno representado por el significado de la música que va desde *músico general* a *interprete* o viceversa y otro por el movimiento en el ámbito educativo de *músico* a *docente* o viceversa, es decir, alguien que pone su foco en el contenido musical o en el alumnado, respectivamente (Draves, 2014; Miksza, 2007). Es decir, se mueven entre la suficiencia musical y el contexto de acción.

Probablemente, estas representaciones profesionales coinciden con las ideas propuestas por

³ Si bien estas últimas dos identidades no refieren directamente a la docencia, pueden dar luces de algunos cambios de roles que experimentan los estudiantes de la modalidad consecutiva.

Aróstegui (2011) y Heiling y Aróstegui (2011), al señalar que los planes de estudios se mueven entre la formación de un *músico educador* el cual educa para y en la música; y un *educador musical*, el cual educa para cumplir los objetivos del currículo, es decir, educar a través de la música. De esta suerte, las identidades y profesionalismos docentes establecen sus objetivos en torno a la disciplina musical y el currículo, teniendo probablemente vinculación directa con los niveles de profundización en los cuales ha sido formado el profesorado de música, las tradiciones formativas y modelos didácticos, y la forma en que se ha reflexionado sobre la tensión entre música y educación (Colwell, 2007; Froehlich, 2007).

Identidades y control: activismo y gerencialismo

No puedes llamarte humanista pedagógico y simultáneamente permanecer sin criticar la política educativa y del pensamiento y las actividades pedagógicas que están abiertamente relacionadas con puntos de vista reduccionistas, tales como tratar el acto de aprender como producción y al aprendiz como producto (Varkøy, 2007, p. 49)

Los diferentes cambios socioculturales del mundo actual y la necesidad de adecuación del profesorado de música plantean nuevos desafíos a las titulaciones (Marcelo y Vaillant, 2018). Probablemente no es lo mismo formar docentes de música 2 años atrás que en la actualidad, pues el mundo atraviesa por momentos en donde los problemas sociales se radicalizan. Chile, por ejemplo, durante la escritura de este trabajo vive profundos cambios suscitados por movimientos sociales que buscan dejar atrás una constitución política redactada bajo un régimen dictatorial. Así también en el mundo, es cada vez más fácil encontrarse con noticias respecto al auge de los movimientos migratorios y al brote de gobiernos populistas, los cuales proporcionan respuestas sencillas a problemas complejos. Y qué decir de la pandemia que actualmente atravesamos y de sus efectos sobre el modelo educativo que ofrecen nuestros centros escolares y de la diferente posibilidad de acceso de unos y otros en razón de la brecha digital. Cabe preguntarse, entonces, cómo está formándose el profesorado de música con relación a los temas que pudiesen ser vistos como beligerantes o controvertidos, pues la probable falta de destreza política de la educación musical actual, sus argumentos y constructos teóricos (Schmidt, 2017; Woodford, 2005), condicionarían las posibilidades de lo que significa ser profesor de música

(Colwell, 2018).

Apple (2015) apuntaba que en sus estudios de maestro solo había aprendido diferentes teorías que “estaban desconectadas de las realidades de pobreza, racismo, dinámica de clases, realidades de género, comunidades y escuelas en deterioro, de luchas culturales y de la vida de los profesores y los miembros de la comunidad” (p. 70). De esta manera, se instala la duda sobre los programas de FPM y su tendencia a formar solo bajo criterios de eficiencia, dejando de lado la construcción de un sujeto político y autónomo que entienda la música en la escuela como un medio para el desarrollo de la conciencia democrática, la transformación social y la promoción de nuevos discursos (Abrahams, 2005). Negar este componente crítico quizás conduzca hacia una formación que deambule entre los tecnicismos y el lenguaje práctico de la música y la pedagogía.

El dilema diario es si contribuir al mantenimiento del statu quo social o enfrentarlo (...). Esta dualidad entre conformidad social y cambio es un reflejo de la naturaleza política de la educación [musical], que ha estado, está y estará siempre en crisis, porque la educación no es una ciencia determinista sino un asunto intrínsecamente político y, por lo tanto, controvertido (Rusinek y Aróstegui, 2015, p. 78).

Esta disyuntiva la recoge Sachs (2003), al reconocer dos tipos de profesionalismos e identidades docentes que emergen en el contexto globalizado de estandarización de la formación del profesorado, el cual, tal como se apuntó en el apartado anterior, propone un listado de preceptos sobre lo que significa ser buen profesor de música.

Por un lado, la *identidad empresarial* tiene relación con un profesionalismo gerencial (Sachs, 2003), pues se vincula afirmativamente con los controles político-educativos y las predefiniciones externas sobre lo que significa la docencia (Day, 2014). Estos profesionales de la educación buscan la gestión eficiente de su tiempo, tienen una especial atención a la evaluación externa que los categoriza y ponen su bien personal sobre el del colectivo docente y social. Esto significa, que se ha diseñado al “profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. Enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir” (Ball, 2003, p. 93) para responder de manera *neutral* pero *positiva* a lo establecido por el sistema educativo (Apple, 2001): reglas de la organización escolar, currículum y evaluaciones docentes, pues lo entiende como conveniente ante la categorización y los incentivos económicos (Sisto, 2011). De esta suerte, el ethos

empresarial (neoliberal) que quizás ya se ha aprendido en la escuela, encuentra su extensión en la formación universitaria a través de la promoción de un espíritu emprendedor que es capaz de cumplir sus tareas individualmente sin encontrar mayor relevancia a la solidaridad, el pensar y actuar colectivo y la responsabilidad social (Díez-Gutiérrez, 2015). Este tipo de planes de estudios que, entonces, se construye sobre “la racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos” (Giroux, 1997b, p. 48), enfocándose en la adecuación al mercado laboral por medio de las didácticas eficientes y técnicas que encuentren resultados verificables (Regelski, 2016, p. 22).

Esta identidad, según Bernstein (1998) aprende por medio de discursos atomizados sobre lo que es la pedagogía y la disciplina (con un currículo de fuerte clasificación), además con relaciones altamente controladas, en este caso entre el profesorado universitario y los estudiantes. Esto implicaría que el profesorado de música y los planes de estudios no son capaces de articular discursos que integren los conocimientos pedagógicos y musicales o teóricos y prácticos a través de la reflexión crítica y los marcos sociohistóricos. De esta suerte, se conformaría un profesionalismo más pasivo que enérgico (Giddens, 2001), pues se optaría por la construcción de identidades preformadas que entienden que el profesorado de música debe aprender a responder de “buena” manera a las demandas de la escuela y los estándares o evaluaciones para lograr el éxito de las titulaciones y su trabajo: si la formación del profesorado música actúa de manera insensible cultural y socialmente emergerán subjetividades pedagógicas musicales de corte conservador (Apple y Oliver, 1995).

Por su lado, la *identidad activista* entra en relación con el profesionalismo democrático: “el activismo tiene sus raíces en la resistencia revolucionaria hacia la transformación. Implica el aumento de la conciencia política y el análisis crítico de las situaciones sociopolíticas y fomenta respuestas organizadas a las injusticias” (Hess, 2018, p. 34). Este profesorado, entonces, se comprende como un agente político capaz de responder hábilmente a los controles externos (Sachs, 2003), proyectando sus acciones sobre la base de los principios de *confianza activa* y *política generativa* (Giddens, 1998 en Sachs, 2000): la primera, asegurando relaciones colaborativas y negociadas en la comunidad y el levantamiento de las voces de todas las personas; la segunda,

desarrollando proyectos alternativos a las imposiciones políticas y curriculares, entendida como “invitación a los docentes a comprometerse con la política en lugar de consentirla y ser gestionados por ella” (Schmidt, 2017, p. 21). Esto implica que esta identidad se movería en la categoría de identidades descentradas del mercado con fondo terapéutico (Bernstein, 1998), pues más que someterse a las reglas de la educación neoliberal, optaría por la colaboración profesional y por la elaboración de discursos alternativos a las normas educativas, es decir, construiría, lo que Avis (2005) denomina, una autonomía responsable.

Los territorios formativos donde pudiese florecer esta identidad comprenden “la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento hacia una sociedad más justa” (Liston y Zeichner, 1997, p. 51). En este sentido, la formación del profesorado activista está en sintonía con el concepto de justicia social (Fraser, 1998; 2000) apostando por la promoción del reconocimiento crítico de la diversidad cultural y social, la redistribución de oportunidades y la participación en los acuerdos y políticas. Se aprende, entonces, a poner el foco en la contingencia y la relación entre cultura y poder, es decir, en “cómo y dónde opera simbólica e institucionalmente como una fuerza educativa, política y económica” (Giroux, 2003b, p. 142). En otras palabras, estos planes de estudios creen necesario promover espacios en donde los estudiantes:

Reflexionen y cuestionen los supuestos políticos, y luego desarrollen sus propias maneras de articular sus posturas políticas/profesionales (...). El sentido de profesionalismo de los educadores exige que tomen posiciones éticas. Sus responsabilidades de promover y proteger las necesidades de los estudiantes significan que, a veces, entrarán en conflictos políticos cuando los arreglos y las políticas (o la falta de ellas) perjudican a los estudiantes. Hablar simplemente es un acto político (Marshall y Anderson, 2009, p. 28).

Esta reflexión podría ayudar a que los estudiantes de los programas de FPM desarrollen sus propios constructos profesionales a partir de una mirada problematizadora de los principios que subyacen al trabajo docente (Giroux, 1997b). De este modo, la revisión de los principios pedagógicos debe ser articulada de acuerdo a las motivaciones del futuro profesorado, a sus experiencias en los centros educativos y a la conciencia histórica con el objetivo de complejizar el discurso pedagógico, repensar lo que significa ser docente, imaginar escenarios alternativos y construir herramientas para actuar en estos (Allsup, 2003), en tanto resultado del “examen de las

fuentes socialmente construidas que subyacen a nuestros procesos formativos” (Giroux, 2003b, p. 58).

En términos prácticos, estos territorios formativos promueven la investigación e innovación a partir de una mirada comprensiva de las problemáticas que emergen en las fases de prácticas en las escuelas, así como el trabajo transversal de conceptos relacionados con la justicia social por medio de contenidos y metodologías de carácter democrático dentro del aula universitaria (Zeichner, 2010). Al mismo tiempo, estos planes de estudios ponen en su centro las desigualdades promovidas por la escuela y sus relaciones de poder, ayudando al profesorado a: comprender críticamente la escuela y la comunidad, pero con una alta capacidad de adaptarse a ella; incluir en sus propuestas curriculares y actividades musicales a todos sus estudiantes; abordar activa y críticamente la opresión en el aula de música, las condiciones que afectan a sus estudiantes y las problemáticas externas de la escuela; contextualizar la música desde perspectivas sociohistóricas y políticas; y apoyarse mutuamente entre docentes y estudiantes para el desarrollo de iniciativas interdisciplinarias (Hess, 2018).

En resumen, las identidades posmodernas se configuran con relación a sus contextos profesionales y sociales de acción, los que actualmente rebozan diversidad. Así, la pretendida objetivación de lo que significaría ser o estar en el mundo se convierte en una limitante al momento de intentar caracterizar, en mi caso, la forma en que el profesorado (se) construye y se siente a sí mismo, a su colectivo, y a su disciplina dentro de la escuela. El mejor esfuerzo en ello, podría dedicarse a la interpretación de las relaciones de poder y control dada por las interacciones discursivas entre sujetos con diversos capitales culturales, en ellos musicales y pedagógicos. De esta forma, las identidades docentes en tanto autoconceptos que el profesorado de música forja en torno a la música, la enseñanza de ella, su rol en la escuela y el colectivo docente, en la actualidad se ven cruzadas o determinadas por fenómenos que refieren a las tradiciones formativas y los estándares formativos como concepto neoliberal. De esta manera es que emergen identidades que se mueven entre lo musical y lo pedagógico e identidades basadas en la mayor o menor atención sobre los controles externos.

4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA BILDUNG: MÁS ALLÁ DEL NEOLIBERALISMO.

En este último capítulo del marco teórico intento reflexionar sobre las posibilidades de autoconstrucción del profesorado de música en vista de los embates del neoliberalismo y las tradiciones que se instalan en el centro de los planes de estudios de la FPM, pues estas pareciesen responder a definiciones prefijadas sobre la música y la enseñanza (Ballantyne, 2007a). Para esta reflexión utilizo ciertos denominadores comunes de pedagogías que se mueven fuera de los márgenes de la estandarización de la educación y la FPM, y que instan a la construcción autónoma y crítica de la docencia.

Es cierto que hace unas décadas muchos teóricos críticos y poscríticos en el ámbito de la formación nos hablan sobre la diferencia y la opresión (Freire, 2001), el multiculturalismo (McLaren, 1997), los enfoques de género y el feminismo (Shrewsbury, 1987), y la justicia social (Fraser, 1998; McDonald y Zeichner, 2008). Sin embargo, sus ideas han sido utilizadas más como eslogan en las ciencias sociales y la formación del profesorado que como parte real de los fundamentos de los planes de estudios (Rivas, 2005), lo que probablemente se deba a la enajenación moral de la educación neoliberal, la cual utiliza palabras superficiales a modo de oferta para tratar temas profundamente políticos (no neutrales) y sensibles. Esto podría implicar que actualmente la universidad está obstinada en disminuir las capacidades y posibilidades de reflexión de sus estudiantes antes las problemáticas y realidades de nuestras sociedades y promover perspectivas técnicas necesaria para el contexto neoliberal (Quintar, 2007). Aquí, es donde fácilmente se acomodarían la tradición musical y la didáctica: la primera, producto de la inercia histórica que asume un tipo de música como la verdadera música; y, la segunda, como producto y resultado del llamado del neoliberalismo a ser flexible en el aula.

El viaje formativo fuera de las tradiciones.

Pensar en los procesos de formación implica pensar en una cierta historicidad del ser humano, en su proceso de construcción y en las preguntas que se comienzan a instalar dependiendo de las experiencias posibles. Esto nos traslada a la metáfora del transitar en esta “pista de carrera”

que es el currículo, que es la FPM (da Silva, 2001); un currículo con una fuerte influencia del neoliberalismo y la tradición académica, el cual desemboca en una visión más bien técnica de lo que significa la enseñanza de la música. Poder mirar, entonces, desde perspectivas incómodas a estos contextos, refiere a reflexionar sobre la autonomía y conciencia en la propia construcción de la identidad del profesorado de música, pues de esto posiblemente dependa la construcción de una identidad crítica y creativa o una identidad preconfigurada y controlada. Es por esta razón que pongo en juego el concepto de *Bildung* alemana o *Bildungsbegriff* y la pedagogía crítica latinoamericana (en adelante, PCL) como corrientes de pensamiento formativo que buscan que el ser humano o el profesorado sea parte del mundo a través de la reflexión sobre sus propios procesos de construcción de su identidad.

Los orígenes de la PCL y la *Bildung* tienen condiciones socioculturales distintas y por tanto sus propuestas difieren en sus primeras representaciones, aunque con el paso del tiempo comienzan a encontrarse. La PCL, tienen su fundamento en:

Los procesos de emancipación del siglo XIX, [cuando se] recogen los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez y José Martí en torno a la creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores; que contribuya a liberarnos de mercaderes y clérigos; y que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 77).

Surgen así los primeros apuntes del nacimiento del pensamiento crítico latinoamericano, dado por la independencia del Reino de España, que plantea un marco ontológico y epistemológico basado en la liberación y emancipación tanto de la imposición del conocimiento eurocentrista como de los patrones que precarizan el trabajo y las barreras de la educación, dimensiones que están profundamente ancladas a la crítica de las relaciones desequilibradas entre pueblos, clases sociales y los participantes de las relaciones pedagógicas.

Por otro lado, la *Bildung* nace en el siglo XVIII bajo ideales del desarrollo moral, espiritual e intelectual del ser humano y la nación alemana (Lyotard, 1984) por medio de una educación basada en un patrimonio cultural superior de la elite, en oposición a la cultura popular de masas (Varkøy, 2010). Su proyecto entendía tanto la necesidad de masificar la escolaridad en todo el territorio como la de clasificar y asignar a sus estudiantes dependiendo de sus capacidades,

distintas modalidades de formación. La *Bildung* era entonces en sus primeros pasos más bien elitista y conversadora, pero luego de ser abordada por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt después de la Segunda Guerra Mundial, encuentra espacio en este análisis por sus ideales escépticos a aquella redefinición externa del ser humano (Horlacher, 2015) y sus procesos formativos: autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía y autoactividad (Noguera, 2010).

Si se observan ambas tradiciones pedagógicas con relación a los marcos predefinidos como ideales formativos, la *Bildung* como concepto y filosofía entiende que la enseñanza:

No sólo debe centrarse en la empleabilidad, sino que la autoformación, la búsqueda de sentido en la vida y el apoyo al bienestar de la sociedad también desempeñan un papel importante. Enfatiza que el pensamiento neoliberal y una cultura de evaluación no pueden captar lo que realmente debería ser la educación (Kertz-Welzel, 2017, p. 117).

En consonancia con esta idea, los intelectuales latinoamericanos creen que la sociedad neoliberal, “donde todo se considera mercancía, estas subjetividades circunscritas a meros roles y funciones se centran principalmente en cumplir con las exigencias del mercado, es decir, en ser competentes en el mismo, reduciendo la inteligencia a competencias” (Castro, 2018, p. 141, parafraseando a Zemelman, 2015). Esta cuestión referiría a predefiniciones de los autoconceptos sobre la docencia y revelarían que “en lugar de apostar por la formación autónoma de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus «propuestas» y por la evaluación posterior para comprobar si el «paquete» fue realmente asumido y seguido” (Freire, 1998, p. 31). De esta suerte, emerge la crítica sobre los planteamientos neoliberales en educación y la actual cultura de la medición, los cuales implicarían dar o no la posibilidad al otro que se forma de expandirse más allá de la evaluación que viene acompañada por la categorización docente.

Por otro lado, la *Bildung* alude recurrentemente al *viaje*⁴ como una instancia esencial del ser humano en donde subvierte e instala su necesidad de expandirse más allá de la certeza y

⁴ En las primeras búsquedas bibliográficas que realicé sobre la *Bildung*, fue fácil encontrarme con el concepto de *Bildungsroman*. Sobre este se señalaba el viaje de un protagonista, de un personaje, de un superhéroe que camina por lugares desconocidos. Lyotard (1984) la denomina como “novela de formación”, probablemente por carácter histórico, en donde “la formación del héroe, en su comienzo y en su desarrollo, hasta un cierto punto de su realización” (Morgernstern en Larrosa, 1998, p. 65).

arriesgándose a conocer nuevas realidades, por medio de recorridos personales y colectivos (Varkøy, 2010). El ser humano, entonces, puede conectarse con el mundo para autoformarse y construir su propio conocimiento, a través de viajes o procesos de construcción libres vinculados a su propia identidad, historia y relación con el mundo o la disciplina. De esta manera, el recorrido formativo entiende la importancia de la (pre)ocupación intelectual básica e interés genuino tanto por la diversidad disciplinar que es finalmente el correlato de la diversidad cultural y social del mundo (Kraemer, 2004), como por el disfrute de formarse en las distintas áreas de conocimiento y establecer puentes entre el sentir-pensar a través de las disciplinas (Bjørnsen y Woddis, 2020).

Si bien la metáfora del *viaje* no es tan recurrente en la PCL, algunos textos de Paulo Freire notifican sobre el camino o el tránsito del ser humano. Por ejemplo, en la *Pedagogía de la Esperanza*, Freire señala que “nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar” (Freire, 2014, p. 187). Por su parte, en la *Pedagogía del Oprimido*, señala que el ser humano “tendrá sus propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que la significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que, en él, se comunican” (Freire, 1970, p. 11). Estas palabras, por un lado, referirían al tránsito del ser humano que debe aprender a caminar en el mundo con el objetivo de transformarse en ese mismo camino y, por otro lado, a la descripción del recorrido personal y colectivo en un mundo dado por espacios comunes y tradiciones, las cuales pudiesen ser un punto de partida de proyectos históricos alternativos de humanidad y formación, es decir, divergir en un mar de convergencia.

Cuando se pone en marcha el *viaje* formativo nos lleva ineludiblemente a comunicarnos con otros, intentando establecer una relación pedagógica entre el que aprende y el que muestra (enseña) el mundo. De este inicio, nacen las primeras impresiones y valoraciones sobre lo que es posible llegar a ser y hacer. En otras palabras, el *viaje* necesita de un diagnóstico sobre la realidad y la manera de construir el conocimiento. Con relación a esto, la PCL y la *Bildung* se plantean un diagnóstico “favorable” sobre el ser humano, pues este poseería la capacidad intrínseca de construir su propia realidad a partir de una comprensión crítica sobre las experiencias, con el objetivo de transformar el orden vigente (Zemelman, 2010). Esto refiere específicamente a la

potencialidad como un punto de partida en las relaciones pedagógicas que determina la manera en que los participantes de los actos educativos se predisponen para enseñar-aprender. El ser humano, entonces, se erige como protagonista de su propia formación pues está dotado de capacidades que hacen posible que su paso por el mundo se torne significativo, en términos de un compromiso ético con la sociedad. Estas ideas nos recuerdan que “el sujeto en tanto sujeto fundador y activo, [es] capaz de resistir la inercia y los parámetros preestablecidos para proyectarse hacia lo inédito, hacia la búsqueda de nuevas significaciones” (Zemelman, 1988, en Rubinsztain, 2017, p.125). En concordancia con esta idea, ya hace unos siglos, von Humboldt (2017) señalaba que “en el centro de todos los tipos particulares de actividad está el hombre, que, sin intención alguna de dirigirse a nada, sólo busca fortalecer y aumentar los poderes de su naturaleza, para dar valor y permanencia a su ser” (p. 5). De esta forma, el punto de partida del *viaje* formativo devela la esperanza y la convicción de que el ser humano posee aquella capacidad de expandirse y crear sus propias realidades, sus propios objetivos, en tanto propios momentos formativos.

Una vez aceptada la posibilidad de que el otro que se forma es capaz de crear su propio mundo, la *autodeterminación* podría hacerse presente. Adorno (1998) la definía, en el contexto de caída del Tercer Reich, como la “fuerza de reflexionar (...), no entrar en el juego” (p. 83) de las imposiciones externas y decidir fundamentadamente los caminos a seguir. Con esta disposición el ser humano intenta dialogar con el conocimiento y realidad en espacios abiertos, en tanto no se expone la imposición de algo verdadero, sino que se lanza a la búsqueda de “los objetos apropiados para la formación de su poder, y el material apropiado para la formación de los pensamientos, a fin de tomar el mayor mundo posible y tan cerca como él pueda posiblemente conectarse consigo mismo” (Vogt, 2012, p. 7). De esta suerte, el profesorado en búsqueda de su formación, encontraría su identidad ayudado por formadores-mediadores entre él y el conocimiento musical y pedagógico. El formarse, entonces, “no es una conclusión inevitable o algo dado por otros, sino que debe adquirirse en un proceso de *Bildung* personal (*Selbstbildung*) dentro de marcos históricos, sociales y culturales” (Nielsen, 2007, p. 270). Esta idea de la *autodeterminación* tiene su contrapunto latinoamericano cuando Cabaluz-Ducasse (2015) señala que:

Las luchas impulsadas desde el campo pedagógico, deben enredarse y articularse con las luchas por autocontrolar el tiempo del trabajo y el tiempo de nuestras vidas, puesto que, sólo avanzando en la autodeterminación de nuestras vidas comunitarias, podemos avanzar hacia proyectos históricos de carácter liberador (p. 120).

Así, la PCL plantea la *autodeterminación* como un terreno de disputa ideológica a la formación que debe ser capaz de entender el trabajo y la vida como espacios para el desarrollo y concreción de proyectos históricos (educativos) de corte alternativo.

Finalmente, el reconocimiento de la *potencialidad* del profesorado de música que se forma y los posibles itinerarios formativos que busquen la *autodeterminación*, podrían llevarlo a su *emancipación*, a develar y responder a la “falsa conciencia y las formas de dominación; ahí está la tarea propia de la emancipación social, primero de cada individuo y luego de la humanidad, la cual se hace efectiva a través de la formación y de la acción educativa” (Betancourt, 2018, p. 372). La *emancipación* como objetivo de la PCL, en la *Bildung* se instala como algo inherente al concepto y que sucede cuando “el individuo alcanza el auto-reconocimiento como su propio creador, comprendiendo que las cadenas que afligen al género humano son fijadas por el hombre, entonces es posible despedazarlas” (Luth, 2001, en Villa y otros, 2015, p. 288). En resumen, el que se forma es el constructor de sus propios momentos formativos y de su rol e identidad profesional: “nombrar el mundo es un elemento clave de la pedagogía crítica, una actividad en la que los individuos y grupos marginados identifican las fuerzas que actúan sobre ellos en el mundo y trabajan para cambiarlos” (Hess, 2017, p. 179).

II. MARCO METODOLÓGICO

1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE CARÁCTER INTERPRETATIVO.

El tratar de indagar en cómo se construye la identidad docente en los programas de FPM me dispuso de manera natural ante un paradigma investigativo: el cualitativo. El principio epistemológico de este, que es la *comprensión* o *Verstehen* (Flick, 2012), reflejaba mis objetivos de estudio e intereses como investigador. Esta decisión de emplear la investigación cualitativa remitía más a la búsqueda de comprensión de los espacios de construcción del ser humano que al control de la causalidad de los objetos (Kvale, 2011; Sandín, 2003; Stake, 2007), lo que se veía reflejada en mi insistencia en preguntarme más “cómo” que “por qué” de los espacios en donde construyen sus identidades los estudiantes de FPM. Este posicionamiento también reconocía la complejidad de indagar sobre la identidad del profesorado de música en contextos formativos con todo un mundo a su alrededor, cuestión que implica que la investigación cualitativa y su enfoque “ponen de manifiesto muchas características de la postmodernidad, [pues] sostienen que no sólo es posible, sino necesario, investigar los temas educativos a través de formas de investigación que emplean enfoques holísticos, personales, sociales, subjetivos, contextuales, culturales, de colaboración o consensuales” (Elliot, 2002, p. 88).

En la búsqueda de la comprensión también entendía que la investigación cualitativa me permitía “representar e interpretar las articulaciones simbólicas, las prácticas y las formas de la producción cultural” (Willis, 2017, p. 19) de las instituciones y sus fundamentos, en este caso, de los programas de FPM en Chile, objetivos que refieren a los espacios de estudio como cuerpos orgánicos y dinámicos, pues en ellos conviven diversas y entrelazadas realidades subjetivas. De esta manera, admito que “la subjetividad no significa arbitrariedad, sino el reconocimiento de múltiples realidades. El aprendizaje depende del contexto. Necesitamos buscar la experiencia particular de la situación tanto en la música como en la educación” (Aróstegui, 2004, p. 12). Así también, es necesario reconocer que, aunque se intente buscar la mayor precisión de la indagación y su relato, las experiencias a investigar, sus significados y símbolos solo serán representados por la persona con su mirada subjetiva, es decir, la del propio investigador (Angrosino, 2012).

2. EL ENFOQUE: ¿POR QUÉ ESTUDIOS DE CASO?

Para conocer en profundidad cómo se construye la identidad docente en las instituciones universitarias, el enfoque de estudio de casos es el más adecuado, pues permite comprender la línea o recorrido que experimentan los estudiantes y las creencias que desarrollan sobre la enseñanza de la música en el mundo formativo real por el que transitan (Yin, 2013). Esto refiere a que “toda institución y todo programa tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus logros en un determinado momento. El estudio de caso documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto” (Simons, 2011, p. 15). Es decir, los estudios de caso referencian el espacio de formación en el tiempo actual, pero con un derrotero histórico que articulan experiencias que los estudiantes van viviendo.

De esta forma, con el enfoque de estudio de caso buscaba comprender interpretativamente la FPM, acercándome a lo que hay *allá adentro* como un sistema conectado de la realidad política, social y cultural, pudiendo así recrear la experiencia de los participantes y los casos dentro de sí mismos (Bresler y Stake, 2006). El caso o los casos a estudiar pueden ser vistos, entonces, como referencias de un contexto institucional formativo específico, en donde también los participantes construyen conocimientos y modos propios de acción (Flick, 2012). Como consecuencia de esta situación se hace imposible forzar su separación con las condiciones socioculturales, del sello institucional, sus creencias y tradiciones y las experiencias personales, individuales y colectivas, de los participantes. Esto significa, que “comparado con otras formas de investigación, la singularidad, fortalezas y limitaciones de los estudios de casos naturalistas se relacionan con la comprensión rica y multicapa de un solo caso, usando construcciones de realidad múltiples en un contexto particular de tiempo-localización-cultura” (Abma y Stake, 2014, p. 1157).

Las oportunidades y complicaciones de una investigación multicaso.

Al tener conocimiento de la existencia de dos modalidades formativas para el profesorado de música en Chile, creí necesario investigar en estas realidades. De esta manera, me dispuse a realizar un estudio multicaso, intentando indagar en cada uno de ellos sobre la misma problemática y bajo un mismo contexto, pero con diferencias en las estructuras de cada plan de

estudios (Yin, 1981), cuestiones que me enfrentaron a dos retos. El primero, relacionado a la recogida de información en dos espacios de manera paralela (temporalmente), lo que demandó una meticulosa organización antes y durante las estancias, con el objetivo de aprovechar el tiempo disponible. Así, también implicó un arduo trabajo físico de desplazamiento entre los casos, los cuales se dieron día a día y dentro de una gran ciudad como es Santiago. En segundo lugar, la investigación multicaso me enfrentó al reto del análisis durante y después de la recogida de información, el cual implicó muchas veces reflexiones contrastadas entre ambos casos, pues, aunque los casos son planteados de manera independiente, el ir y venir durante la mañana y la tarde a cada uno de ellos, fue imposible separarlos. Sobre esto último, es importante dejar claro que, aunque cada uno de los casos investigados son unidades de interpretación individuales (con devenires históricos, situaciones económicas, modalidades formativas, entre otras cuestiones y, en definitiva, contextos que hacen que cada uno sean casos únicos), y su comparación no es el objetivo del estudio de caso múltiple o multicaso, si el lector lo desea puede sacar sus propias conclusiones a partir del contraste (Stake, 2006), de ahí que hablemos de estudio multicaso.

Selección de los casos.

Una vez se ha reconocido y determinado la problemática a estudiar y su marco contextual, debía planear y diseñar los siguientes pasos de la incipiente investigación. “La primera serie de decisiones sobre el diseño tiene que ver con lo que se estudia, bajo qué circunstancias, durante cuánto tiempo y con quién” (Janesick, 2002, p. 231). De esta manera, con una búsqueda exhaustiva de todos los programas a nivel nacional, se decidió establecer los siguientes criterios para la elección de los casos:

1. Un caso perteneciente a la modalidad consecutiva y el otro a la modalidad concurrente.
2. Estar ubicados en la misma ciudad (Santiago de Chile), por motivos de traslados del investigador.
3. Poseer un nivel mínimo de “calidad” acreditada con 6 años o más desde sus inicios.

Con algunas ideas de qué programas o titulaciones investigar, comencé con los primeros

contactos. En un inicio contacté con dos universidades públicas, pero una de estas (de la modalidad concurrente) no permitió seguir la conversación, por lo que desistí. De esta manera, pude acordar con el programa de la modalidad consecutiva de la Universidad de Chile, institución pública, la que ya conocía por haber cursado mis estudios de profesorado y ejercido la docencia allí; y con el programa de modalidad concurrente de la Universidad Mayor, institución privada. Estos casos y sus instituciones se ajustaban muy bien a los criterios propuestos y agregaban cierta diversidad respecto al carácter de la universidad: pública y privada.

Negociación y acceso a los casos.

La negociación y acceso a los casos se dio directamente con los directivos, teniendo experiencias disímiles con cada uno de ellos, cuestión no menor, pues daban cuenta de sus culturas institucionales -jerárquicas o no- que establecían diferentes obstáculos para el acceso. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Chile, el acceso se dio por medio de la comunicación vía correo electrónico con algunos académicos, los cuales conocía personalmente, pues había cursado mis estudios y trabajado en dicho lugar. Si bien tenía un conocimiento previo del campo a investigar, debo señalar que no fue fácil el acceso. Probablemente la lejanía física desde la que les escribía (Europa) hacía todo más complejo. Sin embargo, luego de enviar un breve documento explicativo de investigación y conversar vía Skype con la entonces subdirectora, el proceso comenzó a andar. Con relación a la Universidad de Mayor, he accedido luego de contactar al que en ese momento era el director de la titulación y que, según él mismo me informara, estaba pronto a dejar el cargo. Luego de su aprobación y un tiempo transcurrido, me contacté con la nueva directora, la cual ya había sido informada sobre la investigación por el recién salido director, por lo que no se presentaron problemas en la aceptación de investigar.

Con el objetivo de formalizar la investigación, se envió por correo electrónico un documento explicativo de la investigación y otro sobre cuestiones éticas del proceso. De esta suerte, se enviaron vía email los documentos tanto para la oficialización de las investigaciones como los resguardos éticos de los casos, Carta de Solicitud y Contrato de Investigación (ver *anexo 1*) y Consentimiento Informado (ver *anexo 2*), respectivamente.

Preguntas de investigación.

Según Stake (2006), las preguntas de investigación sirven de estructura conceptual que debe guiar el proceso de indagación tanto en su diseño como en la interpretación de los datos. El proyecto de investigación presentado durante el primer curso académico del doctorado planteó una pregunta inicial de corte general, la cual fue acompañada de preguntas específicas que tenían un tinte más bien operativo. La pregunta general fue:

- ¿Cómo construye su identidad docente el profesorado de música en los programas de formación de modalidad concurrente y consecutiva en Chile?

Esta pregunta traía implícita diversas dimensiones de la FPM, las cuales guiaron de manera ilustrativa el inicio del proceso de indagación. De esta manera, se estructuraron preguntas de investigación iniciales en tres niveles:

El plan de estudios y su estructura:

1. ¿Cuáles son las experiencias formativas que brinda el plan de estudios para articular el conocimiento?
2. ¿Qué problemáticas del contexto nacional y escolar tratan los planes y programas de estudios de cada modalidad?

Creencias y prácticas del profesorado universitario:

1. ¿Cómo el profesorado universitario comprende su asignatura desde el punto de vista de la articulación con los otros cursos del programa?
2. ¿Cuáles son las experiencias significativas que ofrece el profesorado universitario, en términos de reflexiones sobre lo qué es ser profesor y el contexto social escolar?

Experiencias y creencias de los estudiantes y titulados:

1. ¿Cuáles son las motivaciones para ingresar a un programa de formación de profesores de música?

2. ¿Cuáles son sus percepciones sobre las demandas de las políticas educativas en su – futuro- trabajo como docentes?
3. ¿Cuáles creen que han sido los factores que han ayudado a mejorar sus capacidades?
4. ¿Qué capacidades han desarrollado para afrontar la tarea de educar en las escuelas a través de la música?
5. ¿Cuáles son las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad musical y docente?
6. ¿Cuál es su visión respecto al contexto escolar, específicamente al de su práctica o espacio laboral?

Como vemos, se trata de un listado de preguntas extenso que intentaba preguntarse desde tres perspectivas (plan de estudios, profesorado universitario y estudiantes), pero que sirvió finalmente más como aproximación inicial al fenómeno de la identidad docente y su construcción que como guía determinista de la investigación. De esta forma, a medida que avanzaba la investigación este listado se fue modificando y enfocando según las cuestiones que iban apareciendo en la revisión de la literatura, la preparación de los métodos de investigación y la recogida de datos. Esto significó que las dimensiones con sus respectivas preguntas más bien de corte interpretativo fueron perfilándose y especificándose a medida que avanzaba la investigación, lo que implicó pasar de lo que se traía (*etic*) a lo que se encontraba o emergía (*emic*) (Pike, 1967). Se acabó así gestando un listado más corto de preguntas, pero con mayor profundidad que referían más que a cuestiones técnicas a la experiencia formativa que iba cambiando en mis lentes de investigador. El listado de preguntas es el siguiente:

1. ¿Cómo los planes de estudios articulan los conocimientos ofrecidos con las experiencias previas de los estudiantes?
2. ¿Cómo viven los estudiantes sus experiencias formativas en el plan de estudios?
3. ¿Cómo y qué elementos contextuales y/o normativos son integrados a la FPM?

4. ¿Qué tradiciones formativas ayudan a construir la identidad del profesorado de música?
5. ¿Qué ideas construyen los estudiantes respecto al rol de la docencia y la educación musical en las escuelas?

De esta manera, las preguntas iniciales y finales fueron el resultado de investigaciones ya realizadas y sus constructos teóricos y de mis conocimientos como investigador (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 2012), así también de la experiencia que se fue viviendo en el proceso de investigación en cada uno de los casos de manera simultánea (Stake, 2007).

3. MÉTODOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Desde una perspectiva operativa he tomado como referencia para la construcción de cada uno de los métodos de recogida de información una plantilla de análisis o listado categorial cualitativo utilizado por un grupo de investigadores que llevaban a cabo el proyecto ALFA II-0448-A, el cual versaba sobre los planes de estudios de FPM en Europa y Latinoamérica (Aróstegui, 2010) y que fue posteriormente actualizado por un grupo de expertos (Serrano y otros, 2020). Esta plantilla cualitativa que servía como referencia para los ámbitos de Plan de estudios, Estudiantes, Profesorado Universitario y Proceso de Enseñanza Aprendizaje, se iba refinando en el momento que el proceso de investigación daba cuenta de temas que no eran relevantes para sus propósitos y que simultáneamente emergían otros nuevos.

Para dar una mirada profunda a los dos casos, en el diseño del proceso investigativo pensé que era necesario utilizar diversos métodos de recogida de información, pues estos permitirían conocer desde diversas perspectivas los discursos del plan de estudios y sus participantes. Esto significa que cada uno de los métodos que se eligieron para ser parte de esta investigación intentaron captar dimensiones comunes y disímiles de los sujetos y contextos de indagación (Maykut y Morehouse, 2002). A continuación, se explican los métodos de recogida de información, el proceso que se vivió con cada uno de ellos y, específicamente, de donde se tomó la información en cada uno los casos.

Análisis documental.

El análisis documental puede ser entendido como un método que permite la organización y representación del conocimiento recopilado y “la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información” (Peña y Pirela, 2007, p. 59). Esto implica que los documentos permiten dar una mirada inicial a través del discurso oficial de los objetivos y elementos constituyentes de cada titulación. El interés, entonces, de recopilar documentos de cada caso refería a conocer la estructura interna de los planes de estudios, sus objetivos, perfiles de egreso, guías docentes (y sus contenidos, metodologías, entre otras cuestiones) y algunos datos del profesorado universitario. Así también, el análisis documental servía como un “útil precursor de

la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación” (Simons, 2011, p. 98), es decir, la representación matizada de los datos encontrados e interpretados.

En el caso de la Universidad de Chile una vez aprobado el acceso comencé con la recopilación de información general sobre el programa y algunos documentos públicos ingresando en la página web oficial. Aquí pude conocer la malla curricular, el listado de profesorado universitario y el perfil de egreso, entre otras cuestiones. Paralelamente, los directivos comenzaron a enviar lentamente algunas de las guías docentes, las que logré recopilar en su totalidad luego de contactar directamente con cada uno de los profesores universitarios. Finalmente, ya habiendo aplicado los otros métodos en el campo y, por tanto, ya retirándome, los directivos me facilitaron otros documentos oficiales. En la *tabla 3*, se observan los documentos que logré recopilar y analizar:

Tabla 3. *Documentos recopilados y analizados y su carácter, Universidad de Chile*

Documentos	Carácter
Reglamento y Plan de estudios conducente al Grado de Licenciado(a) en Educación Media con mención y al Título Profesional de Profesor(a) de Educación Media en las asignaturas Científica Humanistas con mención.	Público. Extraído de la página web oficial de la titulación.
Guías docentes	Privado. Enviadas por los profesores de las asignaturas o por el coordinador de la titulación.
Acuerdo de acreditación N° 246	Público. Extraído de la página web de la Agencia Acreditadora de Chile.
Protocolo de entrevistas para el ingreso.	Privado. Compartido por el coordinador de la titulación.
Informe de Autoevaluación Programa de Pedagogía en Educación Media con Mención, acreditación 2014.	Privado. Compartido por el coordinador de la titulación.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la titulación de la Universidad Mayor, una vez garantizado el acceso, la directora comenzó rápidamente con el envío de las guías docentes. Paralelamente, ingresaba a la página web de la titulación para recoger la malla curricular, el listado de profesorado universitario e información relevante respecto a los objetivos del plan de estudios. De esta manera, tal como se observa en la *tabla 4*, los documentos que logré recopilar y analizar fueron los siguientes:

Tabla 4. *Documento recopilados y analizados y su carácter, Universidad Mayor*

Documentos	Carácter
Guías docentes	Privado. Enviadas por directora de la titulación.

Acuerdo de Acreditación N° 294.	Público. Extraído de la página web de la Agencia Acreditadora de Chile.
Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media, acreditación 2014.	Privado. Compartido por la directora de la titulación.
Perfil de Egreso	Privado. Enviadas por directora de la titulación.

Fuente: Elaboración propia.

Observación no participante.

La observación como método permite al investigador acercarse en primera persona a la realidad a estudiar para contemplar y registrar los hechos (Goetz y LeCompte, 1988). Con el objetivo de conocer las formas de interacción entre los participantes y las metodologías de trabajo dentro y fuera del aula universitaria, en tanto formas de aprender a ser docente de música, se dispusieron observaciones sistemáticas y regulares, algo totalmente distinto a la observación de nuestra vida cotidiana (Angrosino, 2012). De esta suerte, las observaciones que se realizaron fueron directas y no participantes, con el fin de intervenir lo menos posible en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo en el aula universitaria y otras instancias (Pérez-Serrano, 2002, p. 24). Sin embargo, aunque intenté posicionarme *periféricamente* en los espacios de observación (Angrosino, 2012), en más de alguna ocasión conversé coloquialmente con los participantes de los casos para fortalecer la relación abierta y horizontal con los posibles entrevistados y participantes de los grupos de discusión. Esta posición que quizás era fruto de los deseos de llevar una buena investigación me permitió establecer espacios más transparentes y francos para la recogida de información.

Gracias al incipiente análisis documental se establecieron algunos criterios de elección de las asignaturas a observar. El primero refería a observar las asignaturas de diversos cursos académicos y, el segundo, a intentar asistir a asignaturas de las distintas regiones formativas de cada uno de los casos. Esto tenía como objetivo la búsqueda de una mirada lo más diversa y profunda que fuera posible, lo que devino en un arduo trabajo, día a día en cada uno de los casos. Para esto establecí una rutina de observaciones durante marzo, abril y mayo, en las mañanas en la titulación de la Universidad Mayor y en las tardes en el caso de la Universidad de Chile, ya que está última solo ofrecía docencia desde las 14:00 horas en adelante. Hice así un plan de

observación prefijado que fue reelaborándose semana a semana, pues cada día, o se suscitaban nuevas actividades académicas o debía encontrar espacios (temporales) para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión. Por último, es importante señalar que en un par de ocasiones se tomaron registros fotográficos de afiches públicos de actividades realizadas en cada universidad con el objetivo de complementar ciertos posibles análisis de los informes (Simons, 2011).

En relación con las observaciones en la titulación de la Universidad de Chile, al llegar a Santiago me contacté nuevamente con el coordinador del programa. Allí me di cuenta de que el acceso comprometido luego de la negociación no había garantizado el inicio inmediato de las observaciones. Esto se debió al desconocimiento de la investigación por parte de algunos profesores universitarios. Así, por consejo de una de las profesoras universitarias que ya conocía, fui directamente a conversar con cada uno de los profesores de las asignaturas que tenía planificado visitar. Esta estrategia resultó efectiva en un contexto, tal como señalaba esta académica, “poco jerárquico en la toma de decisiones” y donde “cada profesor tiene la autonomía de aceptar o no la observación”. Esto significó, que luego de dos semanas comenzaran las observaciones de las asignaturas, a las cuales poco a poco se le sumaron otras instancias fuera del aula universitaria (ver *tabla 5*). En términos objetivos logré observar 3150 minutos de clases de asignaturas de 1^{er} y 3^{er} semestre pertenecientes a las regiones formativas psicopedagógica general (en adelante, *RPG*) y psicopedagógica específica (en adelante, *RPE*). Además, a estas instancias se sumaron también un número de horas indeterminadas de observaciones de la movilización de los estudiantes y profesorado universitario que comenzó durante el último mes de mi estancia en el caso.

Tabla 5. *Espacios observados, semestre y horas, Universidad de Chile*

Asignaturas	Semestre	Sesiones
Taller de Investigación y Práctica: hacia la comprensión de la institución escolar	I	6
Construcción del saber didáctico en entornos presenciales y virtuales: práctica y tutorías.	I	10
Comprensión histórica y sociológica de la escuela y la educación.	I	6
Procesos psicológicos en torno al aprendizaje	I	1
Taller de Investigación y Práctica. Proyectos jefatura de curso, rol formativo y desempeño profesional.	III	2
Proyectos didácticos y evaluativos innovadores en la especialidad. Práctica y tutoría.	III	7
Electivo de profundización: Cine y educación	III	1
Electivo de profundización: Comunicación y dialogo en el aula	III	2

Otras instancias de observación ⁵ : Taller de masculinidades, Jornada reflexiva sobre género y educación, Taller educación musical y género	Toda la comunidad del caso	Indeterminado
		Total: 35

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la titulación de la Universidad Mayor, a mi llegada a Santiago retomé el contacto con la directora, la cual me citó a una primera reunión donde me señaló que el profesorado universitario ya había sido informado sobre mi visita, investigación y observación de sus asignaturas. Esto significó que la entrada al campo fuera sin complicaciones, lo que me permitió seleccionar con libertad las asignaturas a observar. Así, me planteé observar asignaturas de todos los cursos académicos, con focos psicopedagógicos generales y específicos como técnico-musicales. En la *tabla 6* se detallan las asignaturas organizadas por curso académico y otras instancias observadas, las cuales suman 60 sesiones que significaron 4800 minutos de observación y que fueron importantes tanto para los objetivos específicos de la observación, como para tener alguna idea de qué estudiantes, académicos y directivos podía entrevistar.

Tabla 6. *Espacios observados, semestre y horas, Universidad Mayor*

Asignaturas	Semestre	N Sesiones
Fundamentos antropológicos y sociales de la educación	I	3
Lenguaje Musical I	I	4
Tics en el Aula e Introducción al B-Learning	I	5
Habilidades comunicativas y escritas	I	3
Psicología del aprendizaje y educación emocional	III	1
Expresión vocal III	III	3
Cultura Tradicional Chilena I	III	2
Didáctica del Lenguaje Musical	V	6
Dirección Coral I	V	5
Práctica de responsabilidad social en los campos pedagógicos	V	1
Realidad chilena e internacional (Desafíos culturales)	V	1
Creación y arreglos musicales II	VII	4
Didáctica de la música Educación Básica	VII	8
Conjunto instrumental I	VII	6
Práctica de observación participante en educación media	VII	3
Práctica profesional en educación básica	IX	4
Multiculturalidad	IX	1
Otras instancias de observaciones: Seminario FLADEM.	Directivos o toda la comunidad del caso	Indeterminada
Total		60

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Estas instancias se dieron en el contexto de movilización universitaria que son apuntadas más adelante.

Entrevistas semiestructuradas.

Si queremos conocer cómo construye su identidad docente el futuro profesorado de música ¿Por qué no hablar con ellos y ellas? (Kvale, 2011). De esta manera, la entrevista se instalaba naturalmente como método para conocer las experiencias de los participantes de cada caso. Específicamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales permitían “desvelar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación, una realidad que puede agudizar la percepción del entrevistador y del entrevistado” (Simons, 2011, p.71).

Con relación a los criterios de selección de los participantes de las entrevistas, era necesario pensar en quiénes podrían contribuir de mejor forma para comprender el fenómeno estudiado (Maykut y Morehouse, 2002). Creí necesario, entonces, entrevistar tanto a estudiantes y egresados (ya profesores de música) de cada caso como a profesorado universitario y directivos. Como segundo criterio, se estableció que fueran estudiantes de diversos cursos académicos, egresados con experiencia docente en escuelas de mínimo un año, profesorado universitario de las diversas regiones formativas del plan de estudios y directivos a cargo de la gestión y de las prácticas en los centros escolares. Además, durante el proceso, se intentó buscar una paridad de género dentro del conjunto de participantes.

Con relación a los temas tratados en las entrevistas, se establecieron tres cuestiones principales o dimensiones: el primero referente a la experiencia musical y formativa previa al caso; la segunda sobre la experiencia en el caso; y, por último, respecto a las creencias sobre la docencia en educación musical. Si bien en los *anexos 3, 4 y 5* se puede ver con detalle el contenido de las entrevistas, la *tabla 7* permite ver un panorama general de ellas:

Tabla 7. *Temas generales de las entrevistas*

Informantes	Temas
Estudiantes y egresados	Experiencias musicales previas, motivaciones de entrada, experiencias significativas en el programa, valoración de los académicos, relaciones entre participantes, metodologías de trabajo, el buen profesor de música, rol del profesorado de música.
Profesorado universitario	Experiencia académica, rol de su curso en el programa, relación con estudiantes y académicos, metodologías de trabajo, modelo de profesorado que se promueve.
Directivos	Experiencia académica, problemáticas de los estudiantes, relación con estudiantes y académicos, metodologías de trabajo, modelo de profesorado que se promueve.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las entrevistas en la Universidad de Chile, los espacios donde se realizaron fueron variados: sala de reunión de académicos, salas de la facultad y patio del campus. En estos lugares pude conversar con tranquilidad con cada uno de los participantes, lo que probablemente tuvo su correlato en la duración promedio de las entrevistas realizadas: alrededor de 1 hora y 2 minutos, con un mínimo de 30 minutos y un máximo de 1 hora y 37 minutos. Esta variación de tiempo se debió a que, en el caso de las entrevistas de menor extensión, o los entrevistados entregaron ideas precisas, o como investigador buscaba conocer cuestiones más bien complementarias a los datos encontrados. Por el contrario, las entrevistas más extensas demostraron el interés de los participantes por contar sus miradas y experiencias formativas, al mismo tiempo la preocupación por dar un espacio libre. En *tabla 8* se observan los participantes entrevistados y algunas cuestiones arriba planteadas.

Tabla 8. *Participantes y roles de los entrevistados, Universidad de Chile*

Participantes	Funciones	Hombres	Mujeres	N
Estudiantes	Estudiantes de todos los cursos	7	0	7
Egresados	Profesores de música con al menos dos años de experiencia.	1	1	2
Académicos	De cursos como Didáctica de la Música, Taller de Investigación, y Currículum.	0	4	4
Directivos	Coordinador del programa, coordinadora de la fase de prácticas, y excoordinador del programa ⁶ .	2	1	3
		10	6	Total: 16

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las entrevistas en el caso de la Universidad Mayor, estas fueron realizadas en distintos espacios del edificio que lo alberga: salas de ensayo musical, sala de reunión académica y el patio (bajo una carpa). Estos espacios fueron gestionados personalmente por la directora, lo que demostraba, o bien su interés por la investigación, o bien la búsqueda de control sobre ella. Por otro lado, las duraciones de las entrevistas fueron variadas, mostrando a los estudiantes con menos experiencia en el caso con discursos más acotados con relación a los estudiantes de cursos avanzados. En este sentido, la extensión promedio de las entrevistas fue de 55 minutos, siendo la más corta con 28 minutos y las más larga con 86 minutos. Finalmente, es necesario apuntar que, si bien se establecieron a priori espacios silenciosos y sin personas externas que accedieran a ellos, dos de las entrevistas realizadas sufrieron constantes interrupciones que no me

⁶ Se agregó una entrevista al ex coordinador del programa por su conocimiento sobre los inicios de esta titulación y la última innovación curricular.

permitieron desarrollarlas con la rigurosidad esperada. De esta suerte, decidí eliminarlas del análisis.

Tabla 9. *Participantes y roles de los entrevistados, Universidad Mayor*

Participantes	Funciones	Mujer	Hombre	N
Estudiantes	Estudiantes de todos los cursos	5	6	11
Egresados	Ambos con ya dos años de experiencia como docentes	1	1	2
Académicos	De cursos como Piano, Didáctica de la música, Práctica y Dirección coral	1	3	4
Directivos	Directora del programa y representante de los profesores de cursos relacionados a la fase de prácticas	1	1	2
		8	11	19

Fuente: Elaboración propia.

Grupos de discusión.

El grupo de discusión tiene como objetivo conocer las formas en que los participantes interaccionan y construyen el conocimiento sobre diversos temas en un contexto colectivo, no íntimo (Valles, 1999), lo que en su sentido último permite a los participantes compartir sus experiencias y miradas sobre los temas y crecer personal y profesionalmente. Esto no significa que el grupo de discusión busque consenso entre los participantes, pues resulta irrelevante (Barbour, 2013). Lo importante, entonces, es poner el foco tanto en la interacción y los discursos que desarrollan, desde sus superficialidades y profundidades como en sus posicionamientos conceptuales (Flick, 2015). Para ello es relevante que el grupo de discusión intente desarrollar una referencia de temas que promueva la discusión e intercambio de ideas y se elijan a participantes con intereses en común, pero con diferencias entre sí (Barbour, 2013).

Para la realización del grupo de discusión se elaboró un guion basado en sentencias “controvertidas”, no preguntas, con el objetivo de provocar el diálogo a través de postulados específicos referidos a la educación musical, sus propias formaciones y el rol del profesorado de música. Como se observa en el *diagrama 1*, se plantearon temas comunes, diferentes, propios y ajenos para los grupos de discusión (en total 7 sentencias). Esto significó que, por ejemplo, algunas sentencias presentadas en el grupo de discusión de la Universidad de Chile eran más bien parte de la realidad (observada, escuchada y documentada) del caso de la Universidad Mayor y viceversa. Esta propuesta me permitió atender a las particularidades y modalidad de cada caso y

poner en tensión a los estudiantes para así conocer sus creencias sobre cuestiones “ajenas”.

Diagrama 1. *Temáticas grupos de discusión*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los participantes de los grupos de discusión, establecí como criterio general, al igual que en las entrevistas, que los estudiantes fuesen de los diversos niveles o cursos académicos. Esto se tradujo en que los grupos de discusión fueran los métodos más complejos de gestionar y realizar, pues reunir a estudiantes con diversas cargas académicas en la universidad y escuelas en un solo espacio se hacía complejo. Sin embargo, ya casi al final de la fase de recogida de información pude concretar estos grupos de discusión, los cuales me sorprendieron por las ganas de los participantes por contar y compartir sus experiencias y creencias sobre los temas abordados. Esta cuestión se vio reflejada en la extensión de los grupos de discusión, los cuales tuvieron una duración superior a 2 horas cada uno.

En el grupo de discusión de la Universidad de Chile participaron estudiantes de los dos cursos académicos. De un total de 11 estudiantes que cursan la especialidad de música, asistieron 2 estudiantes del 1^{er} semestre y 5 estudiantes del 2^o semestre. Para la realización de este grupo de discusión, el coordinador del caso facilitó la sala de reuniones de académicos. El grupo de discusión tuvo una duración de 2 horas 21 minutos, como consecuencia del interés de los estudiantes por plantear y discutir las ideas en juego.

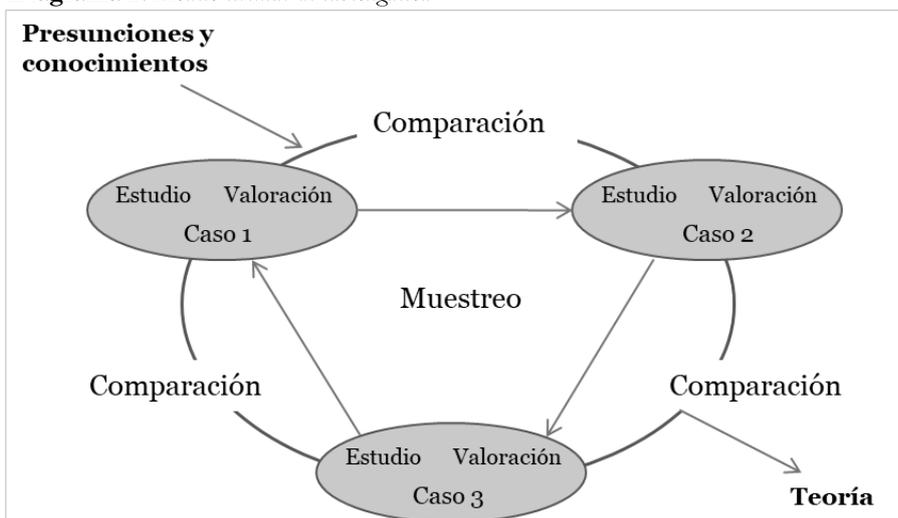
Respecto al grupo de discusión desarrollado en la Universidad Mayor es importante comentar que la directora de la titulación fue clave en su realización. Interesada en el desarrollo y resultados de la investigación, fue ella quien envió un correo electrónico a todos los estudiantes del programa para animarlos a participar en el grupo de discusión (esto me recordaba a los mensajes enviados al profesorado universitario para informarles sobre mi asistencia a sus clases). Así, luego de una primera postergación, pude realizar el grupo de discusión con 11 estudiantes, todos de diferentes cursos del programa. Este método tuvo duración de alrededor de 2 horas 8 minutos, donde asistieron 4 mujeres y 7 hombres⁷.

⁷ Intenté resguardar el criterio de paridad de género. Sin embargo, las dificultades de realización del grupo de discusión impidieron concretar esto.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

El análisis de datos de esta investigación se comprende como un proceso de revisión e interpretación constante de la información recabada por cada uno de los métodos. Esto significa, que el análisis sigue el *modelo circular* (Flick, 2016) ya que este permite volver continuamente a la teoría, temas emergentes y datos recogidos para dar una mirada aún más profunda e integral. Si bien el *diagrama 2* ilustra el análisis de la información de tres casos, este da la posibilidad de observar el proceso de retroalimentación y del ir y venir sobre los datos, las interpretaciones y los mismos casos.

Diagrama 2. *Modelo circular de investigación*



Fuente: Modelo circular de investigación (Flick, 2016).

El análisis de datos comenzó con la recolección y análisis inicial de documentos, lo que permitió ver el panorama de cada caso y las propuestas oficiales de las titulaciones. Esto significó, que los datos recogidos fueron incluidos en una plantilla Excel en donde se establecían tres dimensiones:

- Objetivos generales: información de la página web y detalles sobre objetivos del plan de estudios, perfil de egreso y cuestiones particulares de cada caso.
- Guías docentes: con casillas que referían a nombre de asignatura, horas, objetivos, contenidos, metodologías, referencias bibliográficas. De esta plantilla se levantaron las regiones y líneas formativas iniciales, su peso dentro del plan de estudios y palabras claves que caracterizaban a cada una de las asignaturas.

- Profesorado universitario: universidades de procedencia, grados, especialidades y carácter (profesional o investigativo). Esto permitió caracterizar al profesorado universitario.

Luego, una vez llegado a los casos, comencé con las observaciones, las entrevistas y, finalmente, los grupos de discusión. Este sentido, tanto las observaciones como las entrevistas, a medida que avanzaba el trabajo de campo, fueron tomando matices distintos a sus versiones primeras. Esto significó que los focos de las observaciones y el guion de entrevista fueron cambiando (en pequeños aspectos), dependiendo de las nuevas cosas que iba recogiendo dentro de cada caso y entre ambos. Los casos, con su retroalimentación interna (propia) y por su retroalimentación mutua, permitían, entonces, desarrollar reflexiones y nuevas observaciones en un mismo contexto sociocultural, así como también la adaptación o flexibilidad de los temas y el diseño de investigación (Flick, 2015). De este ir y venir, con las adaptaciones de los métodos de recogida y la cantidad de datos que de ellos emanaron, comencé a establecer temas (categorías) exploratorios de interpretación a través de la suma de pequeños temas encontrados. Esto de ninguna forma implicó dejar fuera los matices expuestos por los datos, pues “el desarrollo de detalles es importante, y el investigador analiza los datos de todas las fuentes (por ejemplo, entrevistas, observaciones, documentos) para construir un retrato de individuos o eventos” (Creswell, 2008, p. 247) e instituciones.

Con el transcurrir de la investigación en los casos y tras la salida de ellos se realizaron las transcripciones literales de entrevistas y grupos de discusión. Esto me permitió profundizar en el análisis de datos: “Escuchar cuidadosamente las grabaciones y leer y comprobar la transcripción que ha elaborado implica que usted llega a familiarizarse mucho con el contenido. Inevitablemente, comienza a generar ideas nuevas sobre los datos” (Gibbs, 2012, p. 37). De este análisis *circular* se visualizaron las diferentes capas que, de alguna forma, coincidían con la plantilla de categorías del proyecto ALFA II-0448-A, el cual había utilizado como referencia. Las grandes capas o dimensiones que emergieron fueron:

- El plan de estudios, su estructura, carga y concepciones.
- Las metodologías y ambientes del aula universitaria y fuera de ella.

- El tránsito de los estudiantes, sus experiencias y creencias sobre el rol docente.

Los temas de investigación de cada capa de análisis encontraron similitudes y diferencias entre los casos, debido tanto a la modalidad formativa como a las expresiones y omisiones dadas por las diferentes experiencias. En lo que respecta al caso de modalidad consecutiva, de la Universidad de Chile, que he titulado “¡El rol pedagógico es político!, ¡Es político!”, se revelaron los siguientes temas en el marco de las dimensiones o capas arriba mencionadas:

- I. El territorio oficial: currículo integrado y perfiles críticos.
 1. El plan de estudios: equilibrio entre lo psicopedagógico específico y general.
 2. Perfiles y competencias: la coherencia entre el continuo ingreso-egreso.
 3. Fundamentos: el triángulo formativo y la reconstrucción del sujeto político.
 4. ¿Cómo se evalúa el plan de estudios?
 5. Participantes: estudiantes músicos y profesorado investigador.

- II. Ambientes y metodologías: espacios políticos y democráticos.
 1. Ambiente: entre la interdisciplinariedad y la movilización política.
 2. Metodologías en el aula universitaria: espacios de deliberación democrática e investigación.

- III. De músico a profesor: del control al descontrol.
 1. Experiencias musicales y motivaciones: conformando el extenso capital musical.
 2. Experiencias a través del territorio: el choque epistémico y el desarrollo de la disposición crítica.
 3. El rol del profesorado de música en escuela: entre los problemas sociales y la música.

Del caso de modalidad concurrente, de la Universidad Mayor, que he titulado “El profesor de

música le toca, le canta y le baila”, se han levantado los siguientes temas de análisis:

- I. El territorio oficial: currículo parcelado y perfiles prácticos.
 1. El plan de estudios: el resguardo formativo y la música en el centro.
 2. Perfiles y competencias: el largo trecho entre el ingreso y el egreso.
 3. Fundamentos: en búsqueda de la musicalidad y las herramientas didácticas.
 4. ¿Cómo se evalúa el plan de estudios?
 5. Participantes: estudiantes adolescentes y profesorado con experiencias en escuelas.

- II. Ambientes y metodologías: lo más importante es la música.
 1. Ambientes musicales y escolarizados.
 2. Metodologías: “como dos titulaciones”.

- III. De estudiantes a profesor de música: un proceso lento pero seguro.
 1. Experiencias musicales y motivaciones: entre lo cotidiano y la escuela.
 2. Experiencias y valoraciones: entre prolongaciones escolares y el encanto docente.
 3. El rol del profesorado de música en la escuela: de todo un poco.

Si bien estos son los temas generales de cada uno de los informes, en estos se encuentran otros espacios que detallan y revelan, dada su importancia única, la experiencia ofrecida por cada una de las titulaciones.

Triangulación y validez.

Según Creswell (2008), los investigadores cualitativos triangulan los datos con el objetivo de garantizar la precisión del desarrollo y los resultados de la investigación, lo que implica que

mediante la triangulación el investigador busca concretar unos procesos de indagación que sean de calidad (Flick, 2014). Esto refiere a la búsqueda de aquella anhelada validez de la investigación que, al igual que muchos investigadores, he entendido que me permite reforzar y dar mayor credibilidad a los hallazgos y conclusiones (Angrosino, 2012). De esta suerte, la triangulación ha implicado ver el fenómeno de la identidad del profesorado de música desde diferentes perspectivas, pues la relación entre el investigador y lo que se investiga puede desviar ciertas interpretaciones (Gibbs, 2012). Entonces, la triangulación puede ser vista no sólo como proceso interno del investigador en relación con sus reflexiones sobre los datos, sino también como un proceso instrumental sobre los métodos y los datos que ellos exponen (Simons, 2011).

Esta investigación multicaso ha intentado ser validada a través de diversos procedimientos de triangulación, es decir, a través de una triangulación múltiple (Pérez-Serrano, 2002). Sobre las triangulaciones que he denominado instrumentales se encuentran:

- Triangulación de métodos: Se refiere a la contrastación de los datos a través de diversos métodos de recogida de información. En el caso de esta investigación se dispusieron 4 métodos, arriba apuntados y descritos.
- Triangulación de participantes: Los informantes y sus palabras también pueden ayudar a la suma de temas coherentes y, por tanto, a la validación de los datos y sus resultados. En esta investigación se intentó poner las voces de todos los sujetos participantes de cada uno de los casos: estudiantes, egresados (ya profesores de música), profesorado universitario y directivos.
- Triangulación de tiempo: La investigación y los casos que ella implica se ha desarrollado durante un periodo suficiente para determinar que existe una triangulación de datos a través del tiempo.

Por otro lado, sobre la referida conciencia reflexiva del investigador y quienes lo acompañan en el proceso de investigación doctoral, se pudo triangular a través de los siguientes espacios:

- Triangulación de expertos: Esta busca contrastar el trabajo investigativo en desarrollo por parte de expertos en la materia. De esta manera, esta investigación estuvo

acompañada intensamente por el director de tesis de la Universidad de Granada y por la profesora que me acogió durante la estancia doctoral en el Instituto de Pedagogía Musical de la Universidad Ludwig Maximilians de Múnich, Alemania. En esta instancia también tuve la posibilidad de exponer y discutir sobre mi proyecto de tesis con los estudiantes del Máster en Pedagogía Musical de la misma Universidad.

- Triangulación a través de la reflexión: El interés reflexivo del investigador no puede quedar fuera de los tipos de triangulación interna, pues el intenso proceso de investigación, análisis y redacción implican reflexión profunda sobre los temas tratados. De esta manera, la triangulación reflexiva del investigador debe ser un paso de credibilidad del lector sobre los datos y conclusiones que se exponen.

III. INFORMES INVESTIGACIÓN MULTICASO

Las metáforas como recurso ilustrativo: el viaje y el territorio.

El *viaje* o transcurrir de un lugar a otro ha estado de manera omnipresente en forma de metáfora durante todo el proceso de investigación y escritura de esta tesis. Se supone que el investigar por primera vez implica el aventurarse a un espacio desconocido, donde las decisiones se basan tanto en cuestiones objetivas de la investigación como en la intuición de los investigadores. Según Bentz y Shapiro (1998), el investigador realiza un viaje en el momento que va y viene sobre el texto que escribe en tanto ilustración desde lentes subjetivos e ideas sobre lo vivido y lo investigado. De esta manera, resulta fascinante la coherencia de los procesos de construcción personal y profesional, en tanto continuo identitario, que ha implicado para mí como investigador y, como símbolo que se fue instalando en el proceso de construcción de los estudiantes de FPM. En este sentido, he utilizado la metáfora de *viaje* para describir e interpretar el proceso de construcción de los estudiantes de FPM que asisten cada día a diferentes asignaturas, mantienen relaciones académicas dentro y fuera del aula y renuevan sus ideas sobre qué es ser docente de música. Gracias a la metáfora ya instalada en mis reflexiones se fueron sumando algunos conceptos (ilustrativos) y coherentes, por ejemplo, los de *territorio curricular* y *región formativa*, la primera refiriendo al plan de estudios de cada caso y la segunda a los conjuntos de asignaturas con orientaciones similares, las cuales pudiesen o no conectarse con otras dependiendo de sus características.

Esta metáfora central y otros conceptos adicionados durante la escritura de estos informes me ayudaron a organizar y caracterizar la estructura, orientaciones y espacios formativos de cada uno de los casos, algo así como un mapa cartográfico mental con regiones, sus fundamentos y espacios de articulación. Así también me facilitaron la descripción de las interacciones académicas y personales que se dieron tanto dentro como fuera del aula universitaria, en tanto espacios que permiten completar y complejizar la mirada de lo que hay “allí adentro” de cada titulación. Y, en tercer lugar, me ayudaron a pensar y trazar la formación de este profesorado de música como un *viaje* horizontal (longitudinal), al mismo tiempo que circular, en tanto un ir y venir durante el proceso de formación profesional.

Estructura de los informes.

Cada uno de los informes ha sido redactado considerando el conjunto de objetivos de investigación, los cuales derivaron en una estructura que intentaba describir e interpretar la experiencia de los estudiantes y resaltar los territorios formativos, en tanto planes de estudios con singularidades evidentes como son sus modalidades. De esta manera, en la primera parte de los informes me dedico a caracterizar las propuestas oficiales de los planes de estudios a través de sus estructuras, fundamentos, cultura evaluativa, así como de los perfiles de los participantes. Esto implica una mezcla interpretativa de documentos, voces y observaciones que se iban dando día a día, las cuales permitían dar una mirada detallada de cada una de las principales características de los planes de estudios. La segunda parte de los informes refiere a la descripción e interpretación de los ambientes y metodologías tanto dentro como fuera del aula universitaria. Aquí las observaciones y las voces de los estudiantes toman protagonismo mezclándose con las voces del profesorado universitario, pues se intentan recrear los espacios que los documentos no eran capaz de ilustrar. Finalmente, la tercera parte de los informes intenta retratar el *viaje* o tránsito de los estudiantes a través de los territorios curriculares, si bien se abordan cuestiones anteriores a ellos, como sus experiencias musicales y docentes, además de sus motivaciones de acceso a las titulaciones. De esta manera, se intenta dar una mirada o panorama longitudinal al tránsito formativo del futuro profesorado de música y a miradas retrospectivas de algunos ya egresados de los casos y las creencias que han ido construyendo sobre la enseñanza de la música y rol docente. Por último, apuntar que al finalizar cada apartado numerado se expone una síntesis y reflexión sobre los temas tratados, a modo de dar una visión sumaria en informes con una considerable extensión.

El anonimato y abreviaturas en los informes.

Los nombres de los participantes han sido modificados con el objetivo de resguardar el anonimato comprometido en el momento de la negociación y acceso a los casos (ver *anexo 2*). Sin embargo, se han mantenido los nombres de las instituciones y los programas de formación del profesorado. Por otro lado, con relación a la escritura de los informes, se han utilizado ciertas abreviaturas debido a la extensión de cada uno de los análisis realizados y la organización de los

textos de entrevistas, grupos de discusión y notas de campo.

(...): Para apuntar cortes de un diálogo que no refieren al tema tratado

[texto]: Para aclarar sentidos de frases complejas de entender por, por ejemplo, la utilización del español de Chile.

E: Investigador en el grupo de discusión.

Est: Estudiante no perteneciente a la mención de Música, en la titulación de modalidad consecutiva⁸.

⁸ En el caso de los estudiantes vinculados directamente a la FPM se omitirá la denominación “estudiante”. Por ejemplo, se señalará en los informes de ambas titulaciones “(Entrevista a Nombre)”.

1. ESTUDIO DE CASO: “¡EL ROL PEDAGÓGICO ES POLÍTICO!, ¡ES POLÍTICO!”

Este informe hace referencia a un estudio de caso realizado en la titulación de *Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con Mención en Música* de la Universidad de Chile, institución pública, una de las más prestigiosas de Chile y Latinoamérica, que tiene dentro de sus líneas de acción desarrollar la docencia de pre⁹ y posgrado, extensión e investigación, así como la innovación y la creación artística.

La titulación pertenece a la Facultad de Filosofía y Humanidades, la cual se encuentra ubicada en la comuna de Macul de la ciudad de Santiago, específicamente en el Campus *Juan Gómez Millas*, donde comparte con las Facultades de Ciencias Sociales, Psicología, Ciencias y Artes. En este lugar se emplaza el Departamento de Estudios Pedagógicos (en adelante, DEP), dependencia que entrega docencia al plan de estudios del caso. El DEP tiene su raíz histórica en el Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos fundado el año 1994, largo anhelo de la Universidad de Chile por recuperar la formación del profesorado, la cual fuese arrebatada por la dictadura. Ya en 1999 este programa se convierte en el Centro de Estudios Pedagógicos y luego el 2007 en el DEP. En la actualidad el DEP ha logrado consolidar cuatro programas de formación inicial docente: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física, Pedagogía en Educación Media en Biología y Química, Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, con mención.

EL TERRITORIO OFICIAL: CURRÍCULUM INTEGRADO Y PERFILES CRÍTICOS.

El plan de estudios de modalidad consecutiva se instala como un territorio curricular breve, pero intenso, donde se ofrecen durante tres semestres asignaturas de dos regiones formativas: *RPE* y *RPG*. De esta propuesta general, se observan fundamentos ligados a una perspectiva crítica en la formación del profesorado, pues se entiende la necesidad de desarrollar miradas autónomas,

⁹ En adelante utilizaré el término Grado para referirme a la formación de Pregrado que se da en Chile.

reflexivas y problematizadoras de los fenómenos educativos y sociales. Estos ideales pedagógicos se extienden a través de un territorio curricular articulado por núcleos de problematización semestral, los cual permiten a estos estudiantes pensar integralmente en los fenómenos educativos y sociales observados en las prácticas y en el aula universitaria.

1. El plan de estudios: el equilibrio entre lo psicopedagógico específico y general.

El plan de estudios propone un equilibrio entre lo psicopedagógico musical y genérico, lo cual asume que la formación debe obviar lo disciplinar, pues los estudiantes ya poseen una formación musical suficiente. Como correlato de este equilibrio formativo se propone un triángulo fundamental para la formación de este profesorado dado por el número de horas y créditos: didáctica, investigación y prácticas, los cuales son apoyados teóricamente por los núcleos de problematización o temáticas transversales que cruzan cada asignatura de manera semestral.

a. Estructura y cargas.

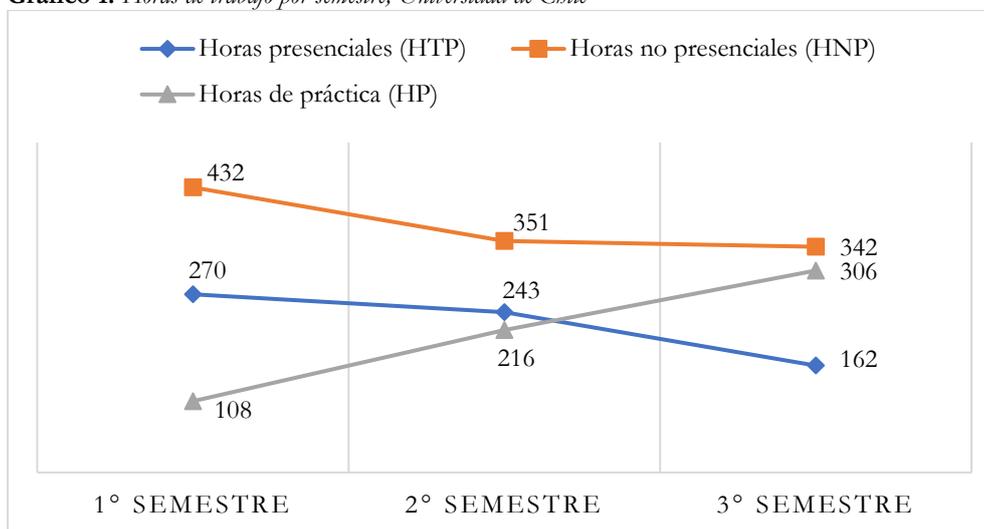
La propuesta curricular de esta titulación está vigente desde el año 2014, según consta en el Reglamento regido por el Decreto Universitario N° 0024444. Este programa de formación del profesorado de modalidad consecutiva ofrece a licenciados de diversas disciplinas la posibilidad de obtener el título profesional denominado Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención y el grado académico de Licenciado en Educación con mención. Esto significa que durante tres semestres se oferta una formación pedagógica a profesionales que posean titulaciones acordes a las especialidades que están presentes en el currículo escolar de nivel secundario y de formación científico-humanistas en Chile: Lenguaje y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Educación Física y Salud, Música, Artes Visuales, Orientación y Tecnología.

Este territorio curricular posee 14 asignaturas las cuales suman 2430 horas o 90 créditos (en adelante, CTS¹⁰) que se distribuyen homogéneamente en cada semestre. Esto se traduce, en que

¹⁰ 1 CTS equivale a 27 de horas de trabajo.

las asignaturas también encuentran casi igual número durante los tres semestres: 1^{er} y 2^o semestre con 5 asignaturas cada uno y el 3^{er} semestre 4 asignaturas. La evidente homogeneización de horas, créditos y número de asignaturas encuentra su diferencia en la distribución interna por semestre de horas -detalladas en las guías docentes- para el trabajo presencial (en adelante, HTP), no presencial (en adelante, HNP) y en los centros de práctica (en adelante, HP). En el *gráfico 1* se observa, por ejemplo, cómo se duplica cada semestre la cantidad de HP al mismo tiempo que disminuyen considerablemente las HTP y levemente las HNP.

Gráfico 1. Horas de trabajo por semestre, Universidad de Chile



Fuente: Elaboración propia.

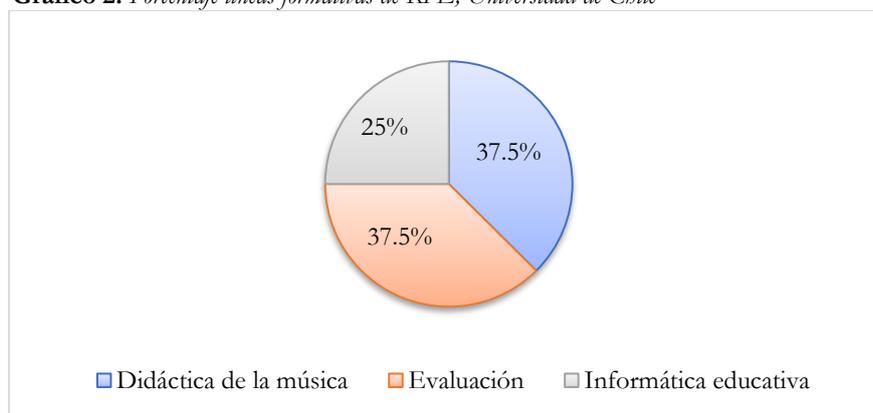
Esta distribución de horas a lo largo del plan de estudios revelaría la importancia de dar a los estudiantes espacios de autonomía formativa por sobre las otras formas de trabajo, los cuales a medida que avanzan los semestres cambian en relevancia. Esto último implica que el sustento teórico dado por la experiencia en el aula universitaria va dando paso a la experiencia en los centros escolares, propuesta razonable en términos de acercamiento paulatino a la escuela y a la necesidad previa de conocimientos teóricos y reflexiones sobre los fenómenos educativos.

b. Regiones formativas: equilibrio entre lo pedagógico general y específico.

En este programa de modalidad consecutiva se encuentran solo asignaturas de *RPE* y *RPG*, las cuales se dan de manera simultánea dentro del plan de estudios. En la *RPE* se observan las tres

asignaturas de “didáctica de la música”¹¹, las cuales suman 36 CTS, el 40% de la carga total del plan de estudios. Estas asignaturas se dividen internamente en tres o dos módulos (o líneas) dependiendo el: 1^{er} y 2^o semestre en *Didáctica de la Música, Evaluación e Informática Educativa*; y 3^{er} semestre en *Didáctica de la Música y Evaluación*. Esto determina el peso de los módulos dentro del plan de estudios (ver *gráfico 2*).

Gráfico 2. Porcentaje líneas formativas de RPE, Universidad de Chile



Fuente: Elaboración propia.

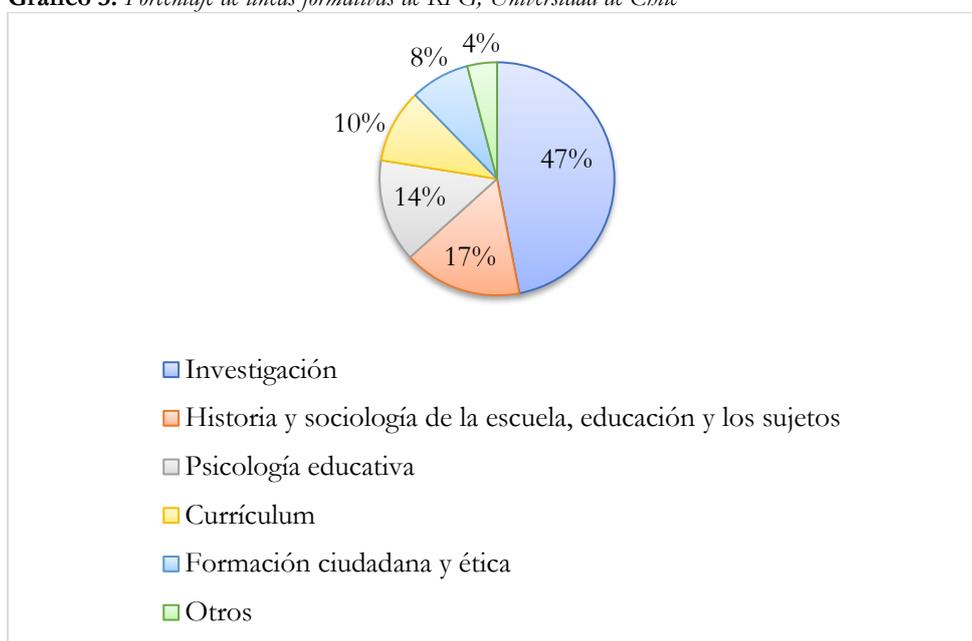
Esta diversidad interna que otorgan las líneas formativas dentro de la región *RPE* son vinculadas directamente a la fase de prácticas, pues se le asignan alrededor de 454,8 HP, lo que corresponde al 72.2% de las HP destinadas en el caso. Esto significaría que el conocimiento didáctico por construir va de la mano o es parte inseparable de las prácticas en los centros escolares. Además, es importante apuntar que en los módulos de *Evaluación e Informática Educativa* los estudiantes de música comparten con sus compañeros de la mención de Artes Visuales, lo que hace que el espacio interdisciplinar se extienda a esta región, circunstancia que es detallada más adelante.

Por otro lado, la *RPG* con 54 CTS o 60 % de la carga curricular destaca como un espacio que otorga un sustento teórico para la comprensión y problematización de la escuela desde diferentes ámbitos: investigación, historia y sociología, psicológica, currículo, formación ciudadana y otros temas que están relacionados a las asignaturas optativas. Tal como se observa en el *gráfico 3*, el tema que predomina es la investigación, debido a que las asignaturas con mayor cantidad de

¹¹ Las asignaturas con foco en la didáctica de la música las he llamado de esta manera debido a la extensión del nombre de cada una de las asignaturas en los tres semestres del plan de estudio.

horas y créditos son los *Talleres de Investigación y Práctica*. A estos talleres se le destinan el número restante de HP del plan de estudios (175,2 h o 27,8%), lo que implicaría un trabajo conjunto con las asignaturas de *Didáctica de la Música* en la construcción de un saber situado en el contexto escolar, tal como ha sido mencionado más arriba. De esta manera, se construye un triángulo de trabajo que remite a la investigación y reflexión, la didáctica y las prácticas en los centros escolares.

Gráfico 3. Porcentaje de líneas formativas de RPG, Universidad de Chile



Fuente: Elaboración propia.

Al predominio de la investigación como tema en la *RPG*, le siguen los temas de historia y sociología y psicología educativa, debido a que diferentes asignaturas con los mismos ámbitos de trabajo, pero con otros focos, se extienden por dos semestres. Sin embargo, la asignatura que aborda cuestiones curriculares se erige como fundamental pues, aunque solo se presenta durante el 1^{er} semestre, posee una carga de CTS casi similar a las dos asignaturas antes mencionadas.

c. Territorio optativo: producto de la diversidad investigativa del cuerpo académico.

Dentro del territorio curricular optativo existe cierta diversidad en diferentes dimensiones. La más clara es la oferta de asignaturas optativas “oficiales” que se instalan en el 3^{er} semestre del

plan de estudios. Aquí se pueden encontrar asignaturas como: *Comunicación en el Aula y Recursos para el Diálogo Pedagógico*; *Sexualidad y Cultura Juvenil*; *Introducción a la Lengua y Cultura Mapuche*; *Didáctica y Género*; *Cine y Educación*; *Psicología para Profesores*; *Fundamentos Lingüísticos de Lenguaje y Comunicación*; *Profesión Docente: Organización Institucional y Social en el Chile Contemporáneo*. Estas asignaturas optativas y sus temáticas son variadas, pues abordan cuestiones relacionadas a la comunicación, la cultura escolar y su diversidad, así como a su organización. Según el coordinador, la propuesta de asignaturas optativas tiene su razón de ser tanto en complementar la formación disciplinar que traen los estudiantes y atender a sus intereses como también en adecuarse a las nuevas regulaciones de la Ley de Carrera Docente:

Sí es un requisito y lo necesitamos, por qué no pensar en asignaturas que puedan orientarse hacia ese grupo de estudiantes que obviamente no va a tener la posibilidad de tomar esas asignaturas mientras están cursando el programa. Entonces esa fue una de las adiciones a la parte electiva. Otro tiene que ver con el ambiente que se va a empezar a vivir en los programas de formación docente, que tiene que ver con cómo uno se enfrenta a los nuevos requerimientos de la Ley 20903, siendo uno de ellos que tienen que asumir los programas de formación docente, que son acciones orientadas a responder a los resultados de las pruebas nacionales diagnósticas que están implementando a partir de la Ley (Entrevista a coordinador).

Vemos, entonces, que hay una preocupación por brindar un espacio optativo dentro del plan de estudios que mezcle las posibilidades formativas de los estudiantes con los nuevos marcos regulatorios en Chile.

Por otro lado, el carácter de optatividad se puede observar en algunas asignaturas obligatorias, pues estas se vinculan estrechamente a los focos de investigación e intereses de cada uno de los profesores universitarios. Por ejemplo, en la numerosa oferta de *Talleres de Investigación y Práctica*, cada uno con su profesor a cargo, existen dos talleres que ponen su foco en temas específicos y que de alguna forma salen de la norma de esta asignatura: *Taller en Contexto de Encierro* (más conocido como Taller Sename¹²) y *Taller de Interculturalidad*, ejemplos de talleres que no son más que una muestra de la diversidad de estos en su conjunto, los cuales finalmente dependerán de los focos reflexivos que promueva el profesorado universitario. Así también, el territorio curricular propone 14 *Seminarios de Título*, los que se entienden como espacios donde los

¹² Siglas del Servicio Nacional de Menores, Chile.

estudiantes enfocan y elaboran sus trabajos finales de grado dependiendo del profesorado universitario a cargo y sus líneas de investigación. Este tema es aclarado por el coordinador del plan de estudios:

El *Seminario [de Título]* está concebido como una actividad curricular, como un curso que tiene que producir un escrito individual. Ahora, las características de ese escrito individual están definidas más o menos en el reglamento, pero lo ideal es que el escrito represente una comunicación que se pueda hacer a ámbitos profesionales (...). Y, en general, los profesores proponen sus propios temas. Entonces, también vinculan un poco los intereses de investigación que tienen los profesores con los estudiantes y eso permite de alguna forma que ellos se vinculen, en alguna medida, con lo que el campo está discutiendo, en algún tema específico (Entrevista a coordinador).

Esto implicaría una diversidad de producciones investigadoras, en tanto variedad de propuestas temáticas y perspectivas del profesorado universitario. Sin embargo, esto traería un problema relacionado con las diferentes características de los trabajos investigativos de los estudiantes, pues los diversos formatos, extensiones y temáticas complejizarían la concreción de este trabajo final en los plazos estipulados y, finalmente, atrasaría el egreso y titulación de estos estudiantes.

En síntesis, este plan de estudios de tres semestres, equilibrado en cuanto al número de asignaturas y horas por semestre, muestra una fuerte impronta de trabajo autónomo variando el trabajo en el aula universitaria y en los centros escolares a medida que avanza la formación. Se trata de una propuesta en principio razonable en términos de acercamiento paulatino a la escuela y la necesidad previa de conocimientos y reflexiones sobre los fenómenos educativos. Por otro lado, el territorio curricular promueve una mirada psicopedagógica equilibrada entre lo general y específico, y donde la comprensión de la práctica es una cuestión central (entre las *RPG* y *RPE*). Esto significa que la didáctica de la música y la investigación se articulan con las experiencias en los centros de escolares, cuestión que supondría la construcción de un conocimiento docente integrado en y sobre la práctica. Este triángulo de conocimiento didáctico, investigativo y práctico encuentra su sustento teórico a través del resto de asignaturas de la *RPG*, las cuales aluden a cuestiones sociológicas y psicológicas de la educación, teoría curricular y el profesionalismo ético. Finalmente, el territorio optativo otorga cierta diversidad a este pequeño pero intenso territorio curricular. Esto se observa tanto de manera explícita, en la oficialidad de

las asignaturas optativas como implícita en los *Talleres de investigación y práctica* y *Seminarios* debido a la diversidad de los intereses del profesorado universitario, lo que permitiría que los estudiantes profundicen en sus intereses profesionales.

2. Perfiles y competencias: la coherencia entre el continuo ingreso-egreso.

El plan de estudios entiende que las motivaciones de acceso y ciertas habilidades de sus estudiantes son vitales para la concreción de los objetivos formativos propuestos. Por su parte, las competencias planteadas por el plan de estudios de modalidad consecutiva, las cuales se mueven principalmente en el ámbito de la pedagogía general, se entienden coherentemente con la estructura interna y regiones formativas. De esta suerte, se establece un continuo (inicio y final) bien organizado y coherente basado en la psicopedagogía general y algunas cuestiones específicas.

a. Perfil de ingreso: entre la motivación por ser docente y la vocación social.

Para entender el perfil de ingreso que plantea el plan de estudios debemos conocer los requisitos y procedimientos de admisión, pues aquí se establecen criterios académicos y personales de los postulantes. En primer lugar, es obligatorio que los estudiantes que quieran acceder al programa estén en posesión de un título de Licenciado en la especialidad de Música, el cual debe ser analizado por la comisión académica del DEP con relación a su coherencia con el currículo escolar de música chileno. Sobre esto, cabe la duda respecto a qué elementos se toman en cuenta, pues no existe un documento oficial que establezca criterios mínimos de acceso o un listado de titulaciones que sean reconocidas como válidas. Lo claro es que, una vez revisada y aprobada esta supuesta coherencia, los postulantes pasan por tres procesos de evaluación. La primera instancia evaluativa es una prueba escrita que mide la capacidad de análisis y comprensión lectora de los estudiantes, seguida de una prueba de conocimientos musicales básicos (ver *tabla 10*), la cual deben realizar los estudiantes que provienen de una titulación musical no cursada en la Universidad de Chile para intentar asegurar un nivel musical mínimo.

Tabla 10. Prueba de conocimientos musicales para el acceso al caso, Universidad de Chile

Criterios de evaluación								
9-10 Excelente: Presenta el rasgo de manera excelente								
7-8 Satisfactorio: Presenta el rasgo de manera satisfactoria								
5-6 Regular: Presenta el rasgo de manera regular								
3-4 Deficiente: Presenta el rasgo con claras deficiencias								
1-2 Insuficiente: Presenta el rasgo con muchas debilidades								
0: No se presenta el rasgo.								
Nombre	Afinación	Continuidad	Memoria Auditiva	Lectura Melódica	Lectura Rítmica	Puntaje 50	Nota	Comentarios

1. Leer rítmicamente un fragmento de una partitura en 4/4.
2. Leer melódicamente un fragmento de una partitura en 6/8.
3. Repita un fragmento melódico escuchado.
4. Cante un trozo de una canción que conozca.

Fuente: Profesora de *Didáctica de la Música*.

Como última instancia de evaluación se realiza una entrevista personal a cada uno de los estudiantes, la cual tiene como objetivo “identificar fortalezas y debilidades de los postulantes, para escoger personas que demuestren, desde lo humano y académico, que tienen posibilidades de formarse profesionalmente dentro del DEP”¹³. Esta información del Protocolo de Entrevista también es acompañada por el detalle tanto de las etapas del proceso previo a la entrevista y las estrategias básicas del proceso de selección como de los 4 criterios a tener en cuenta por el postulante:

- Motivación: La titulación espera que el postulante demuestre conocimiento sobre el plan de estudios y el deseo de superar las dificultades que plantea este mismo.
- Aptitudes: Se espera que el estudiante tenga un alto desempeño en expresión oral y la capacidad de escuchar.

¹³ Protocolo de Entrevista para ingreso.

- Vocación social: Aunque se reconoce la complejidad de evaluar este criterio, el programa espera que el postulante tenga “vocación de servicio, capaz de ser solidario, con capacidad crítica y sensibilidad ante las problemáticas sociales”¹⁴.
- Rasgos de personalidad: El programa espera que el estudiante demuestre sentido de responsabilidad y compromiso con su formación académica y autoaprendizaje. Al mismo tiempo, se espera que el postulante tenga disposición al trabajo en equipo, posea valores éticos, creatividad, imaginación y curiosidad intelectual para las nuevas experiencias en la universidad y escuela.

Así, se configura un proceso de diagnóstico para el acceso de los nuevos estudiantes, el cual abarca cuestiones disciplinares, expresivo-comunicativas, vocacionales y éticas. Esto se traduce en que el perfil de ingreso muestre el interés del caso por conocer y resguardar ciertos criterios mínimos que aluden a motivaciones y capacidades generales de los estudiantes, pues, supuestamente, ya se ha hecho un análisis de los conocimientos y capacidades musicales y su coherencia con el currículo musical como primera barrera de entrada. Esta evaluación musical de entrada para los estudiantes que acceden de otras instituciones permitiría asegurar la suficiencia musical de todos los estudiantes, lo que puede ser visto solo como una forma de dar por zanjado el tema de lo musical dentro del plan de estudios.

b. Perfil de egreso y competencias.

El plan de estudios establece como perfil de egreso una serie de ideales formativos más bien generales, en los ámbitos psicopedagógicos general y específico, lo que tendría su razón de ser en la modalidad consecutiva que ofrece. Según el Reglamento de la titulación, el profesorado de música de esta titulación debe:

Poseer una formación en la especialidad y pedagógica-didáctica, que le permiten ejercer críticamente la profesión y cursar programas en Chile y el extranjero. Evidenciará competencias para planificar, ejecutar y evaluar aprendizajes que consideren el contexto socio-histórico y las necesidades de los estudiantes;

¹⁴ Ibid.

implementar estrategias metodológicas diversas, que consideran el uso crítico de las tecnológicas de la información y la comunicación; proponer proyectos de acción hacia y desde la comunidad; mediar en una formación para la convivencia democrática y responsabilidad social, en una permanente investigación de la práctica, trabajo colaborativo y actitudes orientadas a una práctica con sentido ético y transformador.¹⁵

Esto significa que el perfil de egreso asume que los estudiantes ingresan con una importante formación musical, la cual debe ser integrada a los nuevos conocimientos pedagógicos-didácticos. Dicha integración o articulación debe darse desde una perspectiva crítica, contextual, democrática, colaborativa y transformadora en las diversas áreas del trabajo docente. En términos operativos, el perfil de egreso es traducido a dominios competenciales genéricos y específicos, el cual, coherentemente con el Reglamento, propone cuestiones más bien generales en la formación de este profesorado de música. En la *tabla 11* se observa un análisis de las competencias propuestas:

Tabla 11. *Competencias del plan de estudios, Universidad de Chile*

Competencia genérica	Justificación y descripción
Colaborativa	Nace de la comprensión de la escuela como un espacio donde la cultura aislacionista, individualista y competitiva se ha instalado. Por lo tanto, se plantea que el profesorado pueda trabajar colaborativamente, desarrollando redes de trabajo con la comunidad docente, padres y apoderados, y el entorno escolar.
Competencia específica	
Didáctica	Tiene su origen en la comprensión de las relaciones pedagógicas, entre profesorado y estudiantes, tanto desde “los procesos psicológicos y de aprendizaje como de la diversidad escolar y sociohistórica”. Esta competencia pretende que el profesorado organice e implemente espacios didácticos que consideren los fundamentos de la educación musical y la diversidad cultural e histórica de la escuela y sus estudiantes.
Gestión pedagógica	Comprendiendo la situación actual de la escuela chilena, en específico de la escuela pública, se plantea que el profesorado debe ser un gestor que implemente proyectos de transformación en las comunidades educativas, con una disposición reflexiva, crítica y colaborativa junto a los demás participantes.
Investigativa	En busca de la mejora y transformación de la escuela, y su propio quehacer docente, el profesorado debe indagar reflexiva, crítica y sistemáticamente, desde una perspectiva socio-histórica sobre las problemáticas de la escuela.
Formativo-política	El profesorado debe empoderar a sus estudiantes para que sean sujetos críticos e integrales, acostumbrados a prácticas democráticas y conscientes y sensibles respecto a la diversidad.
Tecnológica	Desde la comprensión de los fundamentos y alcances de la cultura digital, el profesorado debe integrar críticamente las TIC a su trabajo como docente.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de la Titulación.

¹⁵ Reglamento y Plan de estudios conducente al Grado de Licenciado(a) en Educación Media con mención y al Título Profesional de Profesor(a) de Educación Media en las asignaturas Científica Humanistas con mención.

Este análisis señala diversas posiciones sobre la sociedad, la educación y la escuela. Por ejemplo, la propuesta de competencias reconoce que el profesorado de música deberá desarrollar su trabajo docente en: una cultura (educativa y docente) aislacionista, individualista y competitiva, al mismo tiempo que incierta; en una escuela envuelta por la cultura digital; en espacios donde las relaciones pedagógicas deben ser vistas como fenómenos psicológicos y sociohistóricos; y, finalmente, en un sistema educativo público (chileno) precarizado, pero diverso culturalmente. Estos aspectos socioculturales que permean a la escuela y que se posicionan como fundamentos de competencias de carácter general establecerían como denominadores comunes disposiciones comprensivas, críticas y transformadoras sobre el diagnóstico ya descrito, cuestiones que más adelante en este informe serán profundizadas.

En síntesis, el perfil de ingreso y el de egreso se plantean principalmente con una propuesta genérica sobre la educación, asumiendo la importancia de la investigación docente, el trabajo colaborativo y las disposiciones a un trabajo ético y transformador en un sistema educativo visto como incierto y complejo. Esto denotaría, de alguna forma, cierta coherencia entre el continuo ingreso-egreso, en tanto se pone el foco principalmente en conocer las motivaciones de entrada y vocación por la enseñanza para luego construir capacidades en el ámbito de la pedagogía general y las competencias propias del plan de estudios. De esta manera, se instala un continuo que refiere a la integración entre lo disciplinar-pedagógico-didáctico con carácter contextual, ético y transformador. En este sentido, podríamos estar en presencia de una propuesta que busca formar a un profesorado de música bajo la perspectiva de la *tradición de reconstrucción social*, pues se asume la responsabilidad de formar para transformar la realidad docente y la de la escuela, bajo un modelo de profesional –intelectual– crítico y propositivo, consciente del entorno y la diversidad.

3. Fundamentos: el triángulo formativo y la reconstrucción del sujeto político.

La propuesta curricular descrita es refinada por ciertos fundamentos socioeducativos, los cuales ayudan a comprender cuestiones relativas tanto a los enfoques que tiene la titulación sobre la formación del profesorado como también sobre su comprensión sobre la escuela, la educación musical y el rol del profesorado de música. Desde una perspectiva amplia, el plan de estudios

espera:

Que los profesores y profesoras sean capaces de hacer un ejercicio profesional situado, que además desarrolle de manera crítica una mirada hacia las políticas curriculares nacionales centralizadas, porque lo que esperamos es que el egresado sea un profesor autónomo en sus decisiones, que no sea sólo un aplicador pasivo de un currículo nacional porque para eso tú tienes perfiles técnicos o neoconductistas de profesores, y ese no es el perfil de... Nosotros tenemos un enfoque más constructivista y sociocrítico (Entrevista a ex coordinador).

Se fomenta, pues, una perspectiva pedagógica centrada en la búsqueda de un profesorado crítico comprometido en la transformación de la escuela que sirva como punto de partida para el desarrollo de los diversos fundamentos que se plantean en el plan de estudios: integración curricular, perspectivas sobre el triángulo la fase de prácticas, investigación y didáctica, enfoque democrático y reconstrucción de los movimientos docentes.

a. Trabajo por núcleos: secuencia horizontal e integración vertical.

El plan de estudios promueve el desarrollo y profundización en núcleos de trabajo para cada semestre, los cuales aluden a una acción y tema central en las distintas asignaturas del semestre sin obviar las ramificaciones o cuestiones emergentes de cada una de ellas. Con relación a esto, el Reglamento de la titulación señala que:

la ruta formativa está centrada en núcleos de problemas por semestre, a los que las actividades curriculares colaboran a problematizar, indagar y responder. Los núcleos de problemas por semestre son los siguientes: a) Semestre 1, “Comprensión crítica de la institución escolar”; b) Semestre 2, “Construcción de las relaciones pedagógicas”; c) Semestre 3, “Proyectos de acción en la escuela”¹⁶.

Estos núcleos propuestos, entendidos como secuencia formativa (horizontal), le permiten al futuro profesorado ir poco a poco acercándose al trabajo docente, partiendo de la comprensión de lo que pasa en la escuela, pasando por las relaciones de poder dentro de la comunidad y llegando a la generación de proyectos de transformación. El trabajo con estos núcleos forzaría la integración curricular (vertical), la cual deviene en fronteras difusas entre las *RPG* y *RPE*. Está

¹⁶ Ibid.

difusión de límites entre regiones tiene como objetivo que los estudiantes realicen una reflexión “epistemológica, histórica, política y ética de la tarea docente, el sentido de la educación, el currículo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la evaluación, como ejes del quehacer profesional”¹⁷. De esta suerte, estos ejercicios reflexivos desde diferentes dimensiones coherentes con las asignaturas propuestas buscan una disposición constante hacia la reflexión sobre el sistema educativo, la escuela y el ser docente.

Por su parte, estos objetivos y focos comunes entre las asignaturas son reconocidos desde un inicio por los estudiantes de 1^{er} semestre:

Yo siento que en algún momento hubo una planificación y eso también lo agradezco mucho porque ellos van al mismo tiempo con los mismos temas, hay una sincronización. Se ve que hay un plan detrás... Yo creo que alguien en algún momento diseñó esta carrera y van súper bien (Entrevista a Antonio).

Las palabras de este estudiante de 1^{er} semestre reconocen este fundamento del plan de estudios una vez que señalan la sincronización de los temas propuestos. En coherencia con estas palabras, Luis, también estudiante, complementa ciertas actividades desarrolladas en las asignaturas principales del plan de estudios:

Yo creo que eso es un comentario positivo del DEP, que de una u otra forma están todos los ramos anclados. Todos te sirven para todo. (...) Por ejemplo, nosotros en *Didáctica [de la Música]* aprendíamos cómo hacer, cómo crear, cómo pensar el currículum, cómo aplicarlo, cómo pensar... cómo piensan los alumnos para nosotros poder crear cosas, crear actividades y cómo también cambiarlas de la nada, según lo que vaya pasando en clase. Y después en [el *Taller de investigación*], nos pedían que nosotros pudiéramos escribir sobre los casos, cómo interactúan los estudiantes, cómo estos se iban desarrollando en alguna actividad, cosa que también nos servía para *Didáctica [de la Música]*. Entonces, a medida que íbamos haciendo una investigación, también estábamos haciendo nuestras didácticas, íbamos haciendo una con la otra y al mismo tiempo también íbamos criticando todo esto con el resto de los ramos (Entrevista a Luis).

De estas palabras se observa que ambos estudiantes perciben, con solo algunos meses en el caso, la fuerte integración de los temas y objetivos en cada una de las asignaturas del territorio curricular. Estas ideas coinciden con lo apuntado más arriba, con relación al triángulo didáctico-

¹⁷ Ibid.

investigativo-práctico, el cual se instalaría como el más claro ejemplo de la integración a través de los núcleos de trabajo.

b. Las prácticas en los centros educativos: articulación entre teoría y práctica.

La propuesta del plan de estudios comprende las prácticas como un espacio fundamental para construir conocimiento docente a través de experiencias “guiadas, reflexivas, investigativas y progresivas”¹⁸, e integradas directa y explícitamente con las asignaturas protagonistas de las dos regiones formativas: *Didáctica de la Música* y *Taller de Investigación y Práctica*, ambas en sus tres versiones:

Las prácticas profesionales, son actividades curriculares obligatorias que se insertan en las áreas de Talleres y Didácticas, en cada uno de los semestres lectivos. Consisten en una estadía programada del(la) estudiante que en equipos interdisciplinarios se desempeñará en establecimientos educacionales o instituciones que atiendan a jóvenes en edad escolar. Las prácticas en sus diversos niveles, son una instancia en que el(la) estudiante debe integrar conocimientos y competencias para desarrollar docencia en aula y procesos investigativos¹⁹.

Esta inexistencia de una fase de prácticas como asignatura (separada de otras asignaturas), podría también significar que más allá de pensar la construcción de un conocimiento teórico, por un lado, y otro práctico, por otro, el plan de estudios promovería la construcción de un conocimiento praxial, dado el diálogo interno y entre las asignaturas de *Didáctica de la Música* y el *Taller de Investigación y Práctica*. Esto implicaría que se configura un diálogo permanente entre los contenidos didácticos e investigativos con y desde los objetivos de las prácticas (ver *tabla 12*).

Tabla 12. *Objetivos y tareas de la secuencia de prácticas, Universidad de Chile*

Semestre	Objetivo y tareas
I	Primer acercamiento a la escuela, que tiene como tareas la observación participante con foco en la cultura escolar y el aula de música. Así también, los estudiantes pueden realizar y participar en ayudantías y actividades desarrolladas en la escuela.
II	Los practicantes deben realizar horas de docencia en música y colaborar con la jefatura de curso. Al mismo tiempo, debe realizar permanencias en la escuela para desarrollar capacidades profesionales generales.
III	Desarrollar un proyecto educativo integral e innovador en el área de la docencia de su especialidad y jefatura de curso. Y al igual que la práctica del 1 ^{er} y 2 ^o semestre, el estudiante debe realizar

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

actividades que sean solicitadas por el centro educativo, que contribuyan a su desarrollo profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de la Titulación.

De esta suerte, la secuencia de tareas, que está organizada en relación con los núcleos de trabajo y que establece un incremento de horas en los centros de prácticas, semestre a semestre, permite encauzar “problemáticamente” la construcción de conocimiento situado sobre lo que es ser docente en aula a través de la investigación.

c. El Taller: entre la investigación educativa y la fase de prácticas.

La formación de este profesorado se vuelve significativa en tanto dé sentido a sus experiencias en los centros escolares de práctica. A este respecto, los *Talleres de Investigación y Práctica* se presentan como los protagonistas, vinculando experiencias personales (biográficas) y reflexiones teóricas-prácticas con las vivencias en los centros educativos. En la *tabla 13*, se observa una síntesis de los objetivos de los talleres, establecidos en el Reglamento del plan de estudios.

Tabla 13. *Objetivos de los Talleres de Investigación y Práctica, Universidad de Chile*

Semestre y Asignatura	Objetivos
(I) Taller de Investigación y Práctica: hacia la comprensión de la institución escolar	Indagar en la institución educativa, desarrollando criterios que permitan al futuro profesor/a la comprensión de la gestión institucional (sus lógicas y formas de funcionamiento) y los sentidos que le atribuyen los/as sujetos en el contexto escolar.
(II) Taller de Investigación y Práctica: El sujeto en la relación pedagógica.	[Comprender a] los estudiantes desde la complejidad del sujeto y de las relaciones pedagógicas del aula como espacio de convergencia de subjetividades.
(III) Taller de Investigación y Práctica: Proyectos de Jefatura Curso, Rol Formativo y Desempeño Profesional	Propiciar la toma de consciencia de los/as profesores/as en formación como investigadores/as de sus propias prácticas y transformadores sociales, a su vez, se pretende que se asuman como actores políticos y sociales, capaces de fomentar en sus estudiantes, la implicación y ciudadanía activa en los procesos colectivos en los que están inmersos.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de la Titulación.

Estos objetivos son coherentes con los núcleos de trabajo por semestre, los cuales refieren principalmente a comprender la escuela desde sus lógicas institucionales y relacionales entre los sujetos a través de la investigación docente y con el objetivo de emprender proyectos de transformación social. Así también, de estos objetivos devienen tareas propias de cada semestre, las cuales se reparten entre la experiencia en los centros educativos y los *Talleres de Investigación y Práctica* con la intención de retroalimentar continuamente la experiencia escolar y universitaria.

En la *tabla 14*, se observa una síntesis de las tareas a desarrollar en los talleres en relación con las prácticas en centros escolares:

Tabla 14. *Contenidos de los Talleres de Investigación y Práctica, Universidad de Chile*

Semestre y asignatura	Contenidos del Taller
(I) Taller de Investigación y Práctica: hacia la comprensión de la institución escolar.	Acercarse teóricamente a: el contexto escolar institucional y sus dimensiones de gestión (curriculares, políticas y administrativas). También a los paradigmas investigativos y la observación participante y la categorización descriptiva para la comprensión de la institución escolar. Esto se da a partir de la participación activa, la discusión y problematización de sus observaciones.
(II) Taller de Investigación y Práctica: El sujeto en la relación pedagógica.	Conocer los enfoques de la investigación narrativa y los estudios de casos; la relación pedagógica y la diversidad en el aula y clima democrático. El taller promueve el análisis narrativo colaborativo y la escritura como espacio para el reconocimiento de las problemáticas escolares.
(III) Taller de Investigación y Práctica: Proyectos de Jefatura Curso, Rol Formativo y Desempeño Profesional.	Conocer y reflexionar sobre el concepto de Consejo de Curso desde un punto de vista histórico. Así también, sobre los estudiantes y las posibilidades en el Consejo de Curso. Acercarse a la fundamentación holística sobre la toma de decisiones en los proyectos de jefatura de curso. Finalmente, el taller se da en un espacio de discusión y reflexión crítica y comunitaria con fondo contextual para la evaluación de los proyectos.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de la Titulación.

Estos contenidos y focos de las prácticas para cada semestre actúan como puentes entre las observaciones e intervenciones en la escuela y las discusiones y reflexiones grupales. De esta manera, la búsqueda de comprensión de la escuela se daría a través de la incipiente construcción de un marco teórico sobre la investigación de corte cualitativo (narrativa, etnográfica e investigación-acción), la cual específicamente ayudaría a poner el foco en diversas problemáticas que emergen de las experiencias del futuro profesorado y los núcleos de trabajo. Para iniciar este recorrido investigativo, una de las profesoras universitarias comenta que:

Uno de los acuerdos curriculares para el 1^{er} semestre es que los chicos conozcan los paradigmas investigativos (...). Entonces, yo me preguntaba como profesora de qué forma los chicos que traen 4 o 5 años de licenciatura en el cuerpo y en la cabeza, van a conocer que existen modalidades y enfoques investigativos diferentes, al suyo propio. Los de ciencias con relación a los de humanidades, los de artes en relación con los demás, etc. Y me pareció que era mucho más fructífero que ellos miraran sus propias investigaciones a partir de ciertas preguntas orientadoras que son muy básicas pero fundamentales, como: “¿qué investigué?, ¿cómo lo hice?, ¿para qué investigué?, ¿qué lugar tenía yo como investigador?, ¿en la investigación pude interferir o fui un engranaje más de unas lógicas y unos propósitos donde yo no estaba involucrado?” (Entrevista a profesora María).

Esta actividad vincula las experiencias primarias de investigación de los estudiantes con las

nuevas ideas sobre el proceso de indagación en los centros de práctica, en tanto narrativa de historia personal sobre la investigación, que permitiría reconstruir el saber investigativo, ahora desde el ser docente. Dicho enfoque investigador encuentra su problematización por medio de metodologías de carácter democrático, pues el profesorado universitario actúa como mediador entre el conocimiento extraído y la narrativa investigativa. En la siguiente nota de campo se observa cómo la misma profesora universitaria (María) cuestiona la mirada más bien superficial de uno de sus estudiantes sobre una problemática observada en el centro escolar:

Profesora: Como siempre es súper necesario que esté la mayoría para empezar... Me gustaría saber cómo van las experiencias en las escuelas... Cómo van los registros de aula.

Est: Yo me presenté a los chiquillos como observador de la clase. Eso en primero medio. El problema es segundo medio, en donde no hay respeto para nada... Garabatos...

Profesora: Y ¿Por qué tú dices que esa clase va ser tu foco de atención?

Est: Porque de acuerdo a mi experiencia este curso es terrible...

Profesora: Pregúntate por qué necesariamente focalizarse en lo que tú consideras como disruptivo, por qué no es eso que tú llamas normalidad. Eso habitual puede esconder situaciones relevantes... Yo averiguaría qué significa esto de vulnerabilidad... (...) Nosotros estamos recién entrando en la fase de observación, entonces debemos construir un juicio fundado para ver qué está pasando en este contexto. Necesitamos frenar el juicio apresurado para transformarlo en qué me llevó a pensar esto desde mis creencias o experiencias.

Los estudiantes siguen contando sus primeras experiencias en las prácticas...

Est. 1: En el caso de mis cursos se permite un garabato “más bajo” ...

Profesora: Ustedes dieron con lo fundamental de la observación: la lectura del contexto, que es uno de los grandes objetivos del taller. Esa condición de indexicalidad del lenguaje, es decir, una palabra se entiende con relación al contexto. El objetivo es llegar a esa calidad descriptiva para ver qué sucede en el ambiente... ¿Cuál es la gran pregunta del taller?

Estudiantes: ¿Qué significa investigación en educación?

Profesora: Dotar de herramientas para conocer lo que está pasando en sus contextos. Y lo relacionamos o partimos de: “yo como licenciado, ¿investigué? ¿cómo me veo en la investigación educativa? (Nota de campo *Taller de Investigación y Práctica I*).

De esta suerte, la actitud indagativa y lo que pasa en los centros de prácticas encuentran su

radicalidad al momento de preguntarse sobre la importancia de lo que se está observando o viviendo, buscando segundas o terceras lecturas sobre las experiencias de sus estudiantes, en tanto actitud reflexiva y crítica que el profesorado debe adquirir y proyectar para su trabajo.

Finalmente, tal como se ha apuntado en la descripción de la oferta de asignaturas optativas del caso, algunos talleres encuentran sus matices al tener focos de reflexión específicos. Esto significa que, a la secuencia propia de estos talleres, las herramientas investigativas y metodológicas, se suman aspectos singulares. Por ejemplo, un estudiante cuenta brevemente sobre su experiencia en los talleres con foco en la interculturalidad:

[En los talleres trabajamos] proyectos de interculturalidad (...). Son siempre proyectos como en rescate de las identidades de los chicos, propiciando el diálogo entre las distintas culturas presentes en el aula, sin invisibilizar a ninguna, como siempre dándole cabida a todos los estudiantes (...). Desde la reflexión del 1^{er} semestre, hasta la acción en los semestres siguientes, como sobre todo en taller. Bueno, Taller de por sí es un ramo súper político. Este taller multicultural, entonces, da mucha cabida a estos proyectos con, con mucha política detrás (Entrevista a Rodrigo).

Esta secuencia de trabajo es común para los talleres, pero en este *Taller de Investigación y Práctica* con foco en la interculturalidad se observa un complemento de carácter político explícito. De esta forma, se entiende que el futuro profesorado debe asumirse como mediador de diálogos democráticos en el contexto de la diversidad cultural y social de las escuelas chilenas, algo ciertamente implícito en el resto de los talleres.

d. Concepción didáctica: por sobre todo las búsquedas personales.

Otra de las cuestiones a destacar del plan de estudios es la concepción didáctica que aprende el futuro profesorado de música. Tal como he esbozado más arriba, las asignaturas de *Didáctica de la Música* poseen un rol fundamental en la formación de estos estudiantes, tanto por la cantidad de horas que se le destina y su relación con las prácticas en centros escolares como por ser el único reducto en el plan de estudios dedicado al conocimiento pedagógico disciplinar de manera explícita.

La sala que se utiliza para la asignatura de *Didáctica de la Música* está ubicada en el edificio de la

Facultad de Filosofía y Humanidades. Se trata de un aula pequeña en comparación con otras del edificio, pero que es adecuada a la cantidad de estudiantes de la mención de Música. Esta sala parece más un espacio para la conversación que para la práctica musical, pues no existen instrumentos en ella, aspecto que a medida que avanzaban las clases tenía su correlato en cómo y con qué se realizaban las sesiones: rara vez con una guitarra y muy a menudo con conversación, lápiz y cuadernos. Este espacio, entonces, referiría a que la didáctica musical se concibe principalmente desde una mirada general y reflexiva, cuestión que coincide con los objetivos de la asignatura (ver *tabla 15*).

Tabla 15. *Objetivos de las asignaturas de Didáctica de la música, Universidad de Chile*

Semestre y asignatura	Objetivos
(I) Construcción del Saber didáctico en entornos presenciales y virtuales. Práctica y Tutoría	Indagar y reflexionar críticamente en torno al estatus epistémico de los saberes didácticos y disciplinares y su aplicación en el aula, con el fin de iniciar un proceso de generación de competencias profesionales que permitan levantar propuestas didácticas y evaluativas.
(II) Proyectos didácticos y evaluativos en la especialidad con entornos presenciales y virtuales. Práctica y tutoría	Generar e implementar reflexivamente propuestas didácticas y evaluativas, que con uso de tecnologías hagan frente a la necesidad de atención a la diversidad.
(III) Proyectos didácticos y evaluativos innovadores en la especialidad. Práctica y tutoría	Este curso se orienta al desarrollo de competencias profesionales en didáctica, a partir de la generación de proyectos didácticos y evaluativos innovadores, que partan de la consideración del contexto y de los sujetos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes.

Estos objetivos en las asignaturas de *Didáctica de la Música* refieren un proceso de construcción didáctica y evaluativa durante los tres semestres, y tecnológica durante el 1^{er} y 2^o semestre, todos teniendo como denominador común las disposiciones indagativas, reflexivas y propositivas tomando en consideración el pensamiento situado o contextual. Además, los objetivos propuestos tienen su correlato en el trabajo realizado por la académica de las asignaturas de *Didáctica de la Música* (específicamente del módulo de Didáctica) y en el desarrollo de una concepción caracterizada por la búsqueda de una metodología propia, siempre en diálogo con las prácticas en los centros educativos. De esta suerte, la asignatura se convierte en un espacio de construcción personal del saber didáctico basado en la práctica y complementado por la discusión de los fundamentos de la educación musical, el currículo musical escolar y las formas de trabajar de los profesores guías en los centros de práctica:

Tal como me han comentado ayer los dos estudiantes entrevistados, el curso de Didáctica de la Música parece más un consejo de profesores en donde se discuten

los distintos temas propuestos por la profesora y las experiencias de los profesores del Prácticum, además de lo que han hecho en clases y el proyecto de innovación que han desarrollado. Luego de comenzar a mostrar sus mapas de progreso, la académica comenta: “la idea es crear una guía conceptual para nuestros proyectos... Ordenar los conceptos de menos a más. Claro, la idea no es copiar y pegar lo que dice el Mineduc [en sus bases curriculares] porque eso no tiene sentido”. En general, la académica dirige la conversación a través de preguntas:

Académica: Felipe, ¿cómo vas con tu proyecto?

Felipe: Yo creo que bien... Estoy pensando experimentar con la aplicación de estrategias de metacognición...

Académica: De pronto hilar más fino desde la metacognición ¿Y otra cosa que más hayas hecho?

Felipe: Tengo planificadas las primeras clases... Pero debo fundamentarlo desde la metacognición en la clase de música (Nota de campo *Didáctica de la música III*).

De esta breve nota de campo se observa que se asume la necesidad de dotar de sentido las decisiones didácticas que se toman, a partir de la reflexión conjunta sobre las posibilidades prácticas y teóricas. Aunque existe una revisión de los métodos musicales, por ejemplo, Orff, Kodály y Suzuki, y cuestiones administrativas relativas al trabajo en la escuela, estas se ven equilibradas por la mirada crítica sobre las “recetas” prácticas, las cuales son vistas como marcos de acción que deben ser traspasados. Respecto a esto, un estudiante apunta:

He aprendido... bueno, la formalidad en sí, de cómo se hace esta labor. Además, he aprendido mucho a cómo poder construir didácticas en razón de lo que nosotros vamos viendo, cómo ir cubriendo estas necesidades de los estudiantes y poder sistematizarlo también. O sea, no es solamente que: “¡uy, este estudiante necesita...! Tengo que ver esta parte del currículum y necesita ciertas características”, sino que es todo. También a fijarme en este grupo de estudiantes y cómo podemos ir generando didácticas, es decir, poder hacer trabajar a los estudiantes, meterlos en lo que podría pasar y lo que realmente pasa, y cómo ir trabajando, ir arreglando esto, y cómo podremos incluir este tipo de materias y aprovechando que aprendieron esto nos podemos agarrar de esto otro, y así pueden aprender y ampliar conocimiento, que ya adquirieron, pero lo estamos ampliando todavía. Todo eso lo fuimos trabajando con la profesora Violeta, que lo encuentro bastante bueno (Entrevista a Luis).

Estas palabras revelan el trabajo de cuestiones formales de la didáctica como la planificación de clases, así como también la construcción de una didáctica autónoma en razón de los contextos. De esta manera, se entiende que la asignatura promueve la búsqueda personal en la

fundamentación y las propuestas didácticas, es decir, en la búsqueda de:

una didáctica de autor o de una pedagogía de autor. Es como: “yo me identifico como profesor en este trayecto que tengo, pero yo quiero contribuir desde esta mirada”, “qué para mi es importante” (...). Entonces, finalmente las metodologías tienen que ver con el uso de múltiples maneras de enfrentarse, por ejemplo, a los conceptos, a los contenidos, pero también a las prácticas como, por ejemplo, las analogías y, bueno, lo inductivo y lo deductivo. Pero lo más importante es, yo diría, el empoderamiento de los propios estudiantes con respecto a cómo se trabaja en la clase misma (Entrevista a profesora Violeta).

Esta didáctica caracterizada como “de autor” por la profesora de la asignatura remitiría tanto a la elaboración más bien propia y empoderada de cada uno de los estudiantes desde sus historias formativas como músicos y docentes y los intereses que desarrollan, así como también a la utilización de elementos de la didáctica general además de analogías y estrategias de enseñanza inductivas y deductivas.

e. Enfoque político sobre la escuela y los problemas sociales.

Tal como se ha apuntado sobre el perfil de egreso, el plan de estudios propone seis dominios formativos y sus respectivas competencias: Colaborativo, didáctico, de gestión pedagógica, investigativo, tecnológico, y formativo-político. De este listado de dominios competenciales, resalta este último, el cual:

Tiene por objetivo la formación ciudadana de los jóvenes, tanto en el desarrollo de prácticas de convivencia democrática, resolución pacífica, dialogada y argumentada de conflictos, como en el desarrollo de una conciencia y sensibilidad social respetuosas de la diversidad y la generación de una capacidad crítico-propositiva en todos sus ámbitos de acción²⁰.

Este enfoque político tiene su base en una cierta conciencia democrática del ser docente, el cual comprende a la escuela como un espacio diverso y con conflictos a problematizar y resolver. Desde allí, se plantea que el profesorado en formación desarrolle autonomía en sus decisiones en un sistema educativo cada vez más regulado, pero desigual. En este sentido, el ex coordinador

²⁰ Ibid.

señala:

Queremos profesores autónomos que conozcan los contextos para lograr que el estudiante se desarrolle de manera mucho más integral en los márgenes que la escuela de hoy permite, porque también son bastante limitados. Entonces, conocer la institucionalidad y cómo funciona una escuela es clave para ver qué intersticio tú puedes ocupar para ir abriendo estos esquemas de formación más complejos (Entrevista ex coordinador).

Esto indica que el profesorado de música debe desarrollar la capacidad de moverse autónoma y estratégicamente dentro de la escuela y sus supuestos límites, a través de discursos y prácticas, más que intuitivas, fundamentadas en la comprensión crítica del quehacer docente. Se trata de fundamentos de la acción pedagógica que ven su lado práctico en la siguiente nota de campo, la cual describe una discusión sobre el estado de la educación pública chilena y los procesos de democratización:

Llego en el segundo bloque de la clase. La profesora me señala que los estudiantes deben preparar un debate sobre 3 temas distintos. Así, acompaño a un grupo, el cual debe defender la postura de Andrés Bello e Ignacio Domeyko y su ideal educativo-social. Deben responder las siguientes preguntas: ¿qué es lo que proponen en educación?, ¿cuál es su preocupación sociopolítica principal?, ¿qué rol le asignan a lo público?

A partir de aquí los estudiantes dialogan con base en estas preguntas. De esta manera, toda la clase discute sobre las propuestas de Bello y Domeyko, y Sarmiento y Amunategui. Aquí se expresan interpretaciones de los enfoques de ambos personajes como, por ejemplo, ideas sobre el orden social, rol civilizador de la educación, la idea nación y pueblo y su educación.

Juan (Música): Sí, pero Bello cree en la estratificación social no movable...

Esto lo dice en relación con lo que dice la profesora respecto a Bello: “la educación viene desde arriba, una educación para los que dirigen y la educación para ser dirigidos”.

Profesora: ¿Qué denominadores comunes hay entre estas dos posturas?, ¿vemos algo de esto en el Chile actual?

Estudiante: Lo que está pasando con la gratuidad universitaria y las exigencias de las escuelas primarias...

Profesora: ¿Otros denominadores comunes?

Estudiantes: Uy, a Sarmiento no lo paso por esto de sus ideales contra las etnias, pero igual Bello y Domeyko... Aunque Bello tiene esas ideas de la revolución francesa...

Profesora: Claro, de alguna manera los dos son Ilustrados y consideran que la educación es fundamental (Nota de campo *Comprensión Histórica y Sociológica de la Escuela y la Educación*).

Más allá de la metodología democrática promovida por la académica de esta asignatura, la cual detallaré más adelante, es interesante que el enfoque político que aprende este profesorado en el aula universitaria resuena en discusiones sobre la educación pública y su rol probablemente democratizador, las cuales permiten dotar de una conciencia base y herramientas para la promoción de miradas críticas y políticas sobre los fenómenos educativos más allá de la disciplina musical.

f. Reconstrucción del movimiento docente.

El plan de estudios propone visitar los antiguos movimientos sociales y docentes en su contexto sociocultural. Como punto de partida se utiliza la biografía formativa de cada uno de los estudiantes para reflexionar sobre la construcción personal y social del sujeto docente, y su relación histórica con la sociedad y el Estado. Estos ejercicios sistemáticos son articulados por medio de tres ejes: la escuela como organización social; los docentes: identidades y subjetividades; la escuela como espacio para la socialización. Respecto al primer eje, en la asignatura de *Comprensión Histórica y Sociológica de la Escuela y la Educación*, donde asisten estudiantes de diversas disciplinas, pude observar lo siguiente:

Como en todas las clases la sala está dispuesta con los asientos de los estudiantes y la académica de manera circular. El primer bloque ha comenzado con el tema de la Escuela Nueva y Activa. Ahora el segundo bloque de clases comienza con el Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública. La clase sigue con la descripción histórica sobre los decretos educativos en la conformación del sistema educativo del país. Así aparece el tema de las Escuelas Consolidadas. La profesora muestra un video sobre la historia de estas Escuelas. De esta manera, los estudiantes comentan y discuten sobre las mismas desde sus biografías.

Prof. Esperanza: También enfatizaría que los profesores venían con una teoría pedagógica gracias a la AGP [Asociación General de Profesores]. Venían con una visión de la educación pública. Ahora me gustaría comentarles cómo desde la AGP vamos a lo que ahora es el Colegio de Profesores. Por ahora quédense en esa idea de funcionarios públicos que pasan al código laboral, es decir, como privados. Antes estaban sindicalizados y se denominaban trabajadores públicos, pero con la creación

del Colegio de Profesores durante el año 73 pasan a ser considerados como profesionales. ¿Por qué creen que en esta última etapa no hay nuevas propuestas de movimientos pedagógicos?

Estudiante Artes visuales: Creo que tiene que ver con el individualismo.

Estudiante Historia: Quizás tiene que ver con la estructura de las escuelas y el sistema de evaluación nacional... Presión social sobre los profesores... Que no los valoran.

De esta manera la conversación sigue sobre la falta del tiempo para conversar y repensar la educación.

Prof. Esperanza: Nuestro desafío es ir construyendo, el generar las condiciones para la transformación de las propuestas pedagógicas a nivel nacional (Nota de campo *Comprensión Histórica y Sociológica de la Escuela y la Educación*).

Poner sobre la mesa de los movimientos docentes en el país en perspectiva histórica permite a los estudiantes conocer la biografía social de estos colectivos: sus victorias, derrotas y dificultades en la historia del país. Esto significaría que el plan de estudios busca desarrollar una cierta apropiación individual y colectiva del ser docente y sus subjetividades históricas, cuestión que, según el coordinador, es algo distintivo con respecto a otras titulaciones de formación del profesorado:

[Hay] cursos que están orientados hacia comprender la escuela no solo desde la perspectiva del sujeto que aprende como individuo con una mente, sino también el contorno sociocultural (...). También cursos sobre historia de la profesión docente en el país y como de sociología e historia, entendiendo al actor docente. Y como que eso creo que son las fortalezas cuando los comparo con otros programas (Entrevista a coordinador).

De esta suerte, la propuesta formativa del plan de estudios reconoce la preocupación de desarrollar tanto el conocimiento sobre la psicología y sociología de los estudiantes como la relación histórica y sociológica del profesorado con los contextos, lo que permitiría reflexionar sobre el valor de la profesión docente en contextos sociales puntuales como, por ejemplo, el actual sistema educativo neoliberal.

En síntesis, el intenso plan de estudios es capaz de articular asignaturas y procesos de formación sin límites fuertes, ayudado por los núcleos de trabajo, las biografías de sus estudiantes y la didáctica e investigación educativa con relación a las prácticas en los centros educativos. Esto permite, en primer lugar, centrar la mirada más en las tareas y objetivos por semestre que en los

propios contenidos específicos de cada asignatura; y, en segundo lugar, construirse como docentes en el juego de la praxis pedagógica. Así también, se promueve la autonomía de los estudiantes a través de la construcción de una “didáctica de autor” distanciada de los métodos musicales y más cercana a una didáctica general y el enfoque político que busca la promoción de una cierta conciencia democrática que vaya más allá de las construcciones atávicas de la escuela. Como complemento, la formación de este profesorado se ve envuelta por la promoción de un profundo sentido de pertenencia y valoración del colectivo docente a través de la reconstrucción de los movimientos docentes en su contexto social. Algo así como un ejercicio de memoria del trabajo docente que puede ser proyectado colectivamente al futuro. Estas experiencias permiten a los estudiantes desarrollar una mirada pedagógica, crítica y problematizadora que integra temas socioeducativos generales y musicales, la cual también sería una consecuencia de la inexistente mirada musical promovida por el caso y la falta de infraestructura y recursos musicales en la didáctica de la música. De esta suerte, los fundamentos de este plan de estudios llevarían a que los estudiantes centren su preocupación en desarrollar conocimientos generales sobre la pedagogía y la búsqueda de una articulación personal con los conocimientos musicales que traen.

4. ¿Cómo se evalúa el plan de estudios?

El caso y sus estudiantes son sometidos a evaluaciones sistemáticas que poseen focos y objetivos diversos. Por un lado, se observan evaluaciones oficiales y obligatorias de carácter externo para la institución, el plan de estudios y sus estudiantes, las cuales tienen como objetivo la búsqueda y acreditación de la calidad de los procesos que se llevan a cabo. Por otro lado, se encuentran procesos evaluativos que son parte de la cultura del caso y que pueden ser pensados como instancias cotidianas más o menos flexibles que intentan mejorar la experiencia educativa y la satisfacción de los estudiantes.

a. Instancias de evaluación externa.

Es de público conocimiento que la Universidad de Chile ha obtenido durante su última

evaluación institucional una acreditación de 7 años²¹. Según la página web de la institución²², esta ha sido evaluada en sus diferentes dimensiones: vinculación con el medio; docencia de Pre y Posgrado; investigación y gestión institucional. Estas dimensiones son parte de las universidades de carácter complejo y en donde esta universidad pública ha sido capaz de responder efectivamente a los criterios de evaluación. Respecto a ello, la institución señala que el reconocimiento de la acreditación otorgada refuerza el sello de “calidad, solidez, inclusión y compromiso como pilar del desarrollo nacional a lo largo de su historia”²³, valoraciones del proceso de acreditación que tendría la genuina sensación de la mejora de la institución para seguir promoviendo el desarrollo íntegro de la nación.

Con relación a la acreditación del plan de estudios, esta titulación se sometió a dicho proceso el año 2014, otorgándosele 6 años de acreditación (2014-2020), lo que implica una cierta adecuación a los estándares pedagógicos y disciplinares. Este proceso de evaluación, incluyó visitas de pares evaluadores y la elaboración del respectivo Informe de Autoevaluación. Dentro de las conclusiones de este informe se apunta que este proceso:

Permitió realizar una mirada global a las dimensiones fundamentales de su quehacer, como son: la orientación formativa y su estructura curricular; los soportes operacionales y de recursos que permiten el desarrollo y proyección del programa; y la capacidad de autorregulación instalada. El trabajo colaborativo realizado permitió, por una parte, fortalecer la cultura evaluativa del programa, recogiendo las opiniones, percepciones y expectativas de los actores clave del proceso formativo y, por otra, identificar tanto aquellas fortalezas que permiten el desarrollo y proyección de la carrera, como las debilidades que nos comprometemos a atender con el fin de mejorar y ampliar la formación pedagógica en beneficio de la educación de nuestro país²⁴.

Vemos, pues, que las dimensiones valoradas por el profesorado universitario de la titulación son vistas como oportunidades para el fortalecimiento del plan de estudios, la cultura evaluativa y, en último caso, para seguir aportando al sistema educativo chileno, cuestión que se releva

²¹ Al momento de la escritura de este informe no se ha publicado la Resolución oficial por parte de la Agencia Nacional de Acreditación, la cual transparenta las conclusiones de cada uno de los aspectos evaluados.

²² <http://www.uchile.cl/noticias/149041/universidad-de-chile-obtiene-nuevamente-siete-anos-de-acreditacion>

²³ Información recuperada de video inserto en la página de acreditación institucional. <https://www.youtube.com/watch?v=L5nQ42-rqgo>

²⁴ Informe de Autoevaluación Programa de Pedagogía en Educación Media con Mención, Departamento de Estudios Pedagógicos, 2014.

insistentemente como misión de la formación en esta institución.

Finalmente, el profesorado en formación se ve obligado a rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica, la cual mide conocimientos en los ámbitos pedagógico general, musical y didáctico. Este dispositivo de la Ley de Carrera docente, tal como ha señalado el coordinador ha forzado a orientar o bien crear algunas asignaturas del plan de estudios para, por un lado, responder a aquellas demandas de la ley y, por otro lado, subsanar el posible desconocimiento de los estudiantes sobre temas relacionados con la formación docente. Lo objetivo, es que estos estudiantes han sido capaces de responder por sobre el promedio nacional en las dos pruebas aplicadas²⁵, cuestión que resulta interesante pues estos han resuelto manera efectiva la evaluación diagnóstica luego de solo haber cursado tres semestres de formación pedagógica.

b. Instancias de evaluación interna.

Al igual que las evaluaciones externas, las evaluaciones al interior del caso se dan de manera sistemática y en distintos niveles, si bien estas últimas son el reflejo de una cultura autoevaluativa desarrollada para mejorar las experiencias de los estudiantes y profesorado universitario dentro del territorio curricular. Respecto a las diversas formas de autoevaluación se apunta que:

El Comité Académico es la principal instancia colegiada que actúa a este nivel, en coordinación con la Escuela de Pregrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades; (...) a las que se suman la evaluación de la docencia realizada por los estudiantes al finalizar cada semestre académico. Complementariamente a estos mecanismos, y debido a la relevancia que tiene el proceso de práctica profesional en las escuelas y liceos para la formación de los estudiantes, los profesores guía de las diversas disciplinas evalúan el desempeño de los estudiantes en práctica y emiten un informe a la Unidad de Prácticas Profesionales de la carrera, instancia que trabaja coordinadamente tanto con la Coordinación Académica de la carrera, como con los académicos que dictan las asignaturas del Plan de Estudios, con los tutores, los coordinadores de terreno, los profesores guía de los colegios y liceos, y los equipos de gestión de los mismos²⁶.

²⁵ Esta información ha sido recuperada desde el Informe Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente y el Informe Complementario, elaborados por el CPEIP.

²⁶ Informe de Autoevaluación Programa de Pedagogía en Educación Media con Mención, Departamento de Estudios Pedagógicos, 2014.

Estas dimensiones demuestran la importancia de la revisión de lo que se está haciendo y de lo que se quiere hacer con relación a la experiencia formativa en el aula universitaria y los centros escolares de práctica. En este sentido, el ex coordinador de la titulación apunta que el proceso de innovación curricular, el cual tuvo como producto el actual plan de estudios, ellos como Comité Académico fueron:

Entrevistando a los egresados y a los estudiantes del plan de formación y nosotros mismos como académicos habiendo hecho... Nosotros empezamos a hacer una... El año 2004 de manera sistemática, o sea durante diez años procesos de evaluación del plan de estudios. Y empezaron a aparecer todas estas debilidades, detectadas por los académicos y por los estudiantes en curso de la carrera, y por los que iban egresando (Entrevista a ex coordinador).

De esta manera, la evaluación interna se instala como una herramienta necesaria para la mejora y actualización del plan de estudios desde las experiencias docentes del profesorado universitario y los estudiantes, y el fortalecimiento de una cultura democrática de diálogo y transformación, si bien se ve forzada por los procesos de acreditación.

En síntesis, la propuesta formativa del caso se entiende como resultado de una reflexión sistemática y normalizada, es decir, de lo cotidiano de una cultura evaluadora. La duda está en si los actuales procesos de acreditación han forzado extremar las medidas evaluativas para la “mejora” del plan de estudios. Recordemos lo que señalaba más arriba el coordinador sobre la necesidad de crear asignaturas optativas que respondan a las exigencias de la nueva Ley de Carrera Docente. Por otro lado, se observa que la universidad y el caso sobresalen con buenos niveles de acreditación, y los estudiantes con puntajes por sobre el promedio nacional. Esto supondría cierta adecuación a las políticas de aseguramiento de la calidad de las instituciones y el profesorado en formación. Sin embargo, es necesario preguntarse cómo un programa con un enfoque crítico es capaz de articular una propuesta acorde a los estándares de formación que poseen más bien una mirada técnica y práctica. Además, es válido preguntarse cómo estos estudiantes han logrado responder por sobre el promedio nacional en la evaluación de conocimientos pedagógicos, sabiendo que la formación ofrecida por el caso es breve dada la modalidad consecutiva.

5. Participantes del caso: estudiantes músicos y profesorado investigador.

Los participantes del caso, estudiantes y profesorado universitario, cuentan a través de su experiencia académica y profesional ciertas ideas generales sobre las miradas que traen sobre la música y la docencia. En el caso de los estudiantes, se trata ya de profesionales de la música de diferentes instituciones de educación universitaria y titulaciones musicales, todas ubicadas en la ciudad de Santiago. Por otro lado, el profesorado universitario se mueve en ámbitos profesionales que van desde la docencia hasta la investigación educativa desde diversas perspectivas.

a. Alumnado: profesionales de la música.

Los estudiantes de la titulación provienen de diferentes disciplinas afines al currículo escolar chileno, es decir, licenciados en Música, Artes Visuales, Matemáticas, Física, Biología, Lengua Hispánica, Lengua Inglesa, entre otras disciplinas, que se encuentran en casi todo el territorio curricular ofrecido por el caso, salvo en las asignaturas de didáctica propias de cada mención. La cantidad de estudiantes de la mención de Música (todos hombres) es pequeña en relación con otras disciplinas, como Historia, Lengua Hispánica o Lengua Inglesa. Esto significa que el caso, al momento de la recogida de información, tenía a solo 11 estudiantes de la mención de música de un total de 120 posibles (cupó disponible): solo el 9,2% de los estudiantes.

La mitad de los estudiantes de la mención de Música provienen de la misma institución del caso, la Universidad de Chile y su Facultad de Artes, y el resto se reparte por instituciones de educación superior como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación y el Instituto Profesional ARCOS (estas dos últimas de carácter privado). En relación con las titulaciones musicales con las que acceden al caso, se observa una cierta diversidad formativa, la cual puede ser organizada en 4 grupos dependiendo de la mención o focos de especialización en el ámbito musical (ver *tabla 16*):

Tabla 16. *Procedencia académica de estudiantes, Universidad de Chile*

Categoría	Titulación	Descripción
Interpretación	Licenciatura en Artes con mención en Interpretación Musical, con mención en Dirección de Coros.	Estudiante proveniente de la Universidad de Chile que ha cursado estudios por 7 años de interpretación en canto, con mención en dirección coral.
	Licenciatura en Artes con mención en Interpretación Musical en Guitarra.	Estudiante proveniente de la Universidad de Chile con estudios de guitarra clásica por lo menos 10 años. Este estudiante posee un conocimiento musical específico en el instrumento y teoría de la música.
Composición	Composición Musical o Licenciatura en Artes con mención en Composición.	4 estudiantes provenientes de diferentes instituciones, que tienen un conocimiento teórico-práctico profundo en el Lenguaje Musical. Aquí aprenden Piano Funcional y otro instrumento específico en el caso del estudiante de Universidad de Chile.
Ingeniería en Sonido	Licenciatura en Artes con mención en Sonido	Estudiante que proviene de una titulación que pone su foco en tecnología musical, acústica y formación en teclado.
Licenciatura en Música	Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música	Aquí se pueden encontrar 3 estudiantes de Teoría de la Música con un foco musical amplia, muy similar a una Licenciatura en Música.
	Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales	Estudiante con una formación general de la música en el ámbito teórico-práctico, con especialización en dirección de agrupaciones instrumentales.

Fuente: Elaboración propia.

De esta breve descripción de los estudios musicales universitarios de los estudiantes, se entiende que la suficiencia musical podría estar más que probada, pues han cursado por lo menos 10 semestres en sus licenciaturas²⁷. Sin embargo, emergen dudas respecto a la coherencia entre el currículo escolar de música y estas titulaciones, pues la heterogeneidad de las carreras con las que ingresan los estudiantes podría derivar en un problema, en tanto diferentes capacidades que han desarrollado en sus titulaciones ante un solo currículo escolar. Por ejemplo, los estudiantes de canto o ingeniería en sonido, podrían no tener ciertas herramientas en el ámbito del manejo de instrumentos y la historia de la música. Así me lo hace saber Antonio, apuntando ciertos interrogantes respecto a su formación musical con la que accede al caso y su coherencia con las demandas de la escuela:

Yo solo sé cantar, solo sé cantar, ¿entiendes? Entonces, por ejemplo, en [mi carrera] no tuve *Contrapunto*, no tuve *Armonía III*, ¿entiendes? Mi solfeo era para cantante. Entonces, como que siento que mi formación, por lo menos como intérprete, tiene falencias de un chico que estudió música más en general. A Gonzalo creo que le pasa

²⁷ En el caso del estudiante Guitarra y el estudiante de Canto, sus formaciones son aún más extensas. Por ejemplo, en el siguiente link se puede conocer la formación musical de estos estudiantes <http://www.artes.uchile.cl/musica/etapa-basica/41376/interpretacion-musical#>

lo mismo porque es guitarrista. En cambio, un chico, por ejemplo, los de segundo año, hay chicos de Teoría de la Música, me parece... Ellos sí, porque ellos son como un bachillerato de música, una cosa muy loca, que le enseñan de todo... Pero nosotros, como es solo canto, yo solo sé cantar (Entrevista a Antonio).

De este modo, se revela que los estudiantes que tienen en su espalda una formación como intérpretes, en tanto han profundizado en la ejecución de sus instrumentos, sus técnicas, métodos y repertorios, se ven desprotegidos ante el desafío de enseñar, a diferencia de sus compañeros que han cursado otras titulaciones. Este es el ejemplo de Fernando, el cual me comenta sobre sus estudios en la Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música:

La carrera ahora se hizo como una innovación curricular desde el 2014 en adelante, y ahora tiene como un perfil, entre comillas, “más claro”, más definido, pero antiguamente siempre fue como una carrera... como sin ningún norte específico, que es algo bueno y malo a la vez, pero que a mí me gustaba porque era una mezcla de muchas cosas. Como la licenciatura en general de cuestiones de interpretación porque, o sea, teníamos ramos de práctica coral, de dirección coral, de canto... (...) Claro, como una licenciatura en música en general, de cualquier ámbito. Solfeo, armonía como los ramos más teóricos, algo más musicológico de análisis, de historia, de un... de otro ramo que se llama música en Chile y América, pero que también tiene mucho de investigación (Entrevista a Fernando).

Estas palabras de Fernando, que también representan a sus dos compañeros que accedían de la misma carrera e institución y otros compañeros de otras licenciaturas en música y carreras de composición musical, reflejarían el desarrollo de contenidos y habilidades musicales con foco más bien general y diverso, el cual les permitiría desenvolverse de mejor forma como docentes de música.

b. Profesorado universitario: perfil investigativo.

El plantel académico estable²⁸ que realiza docencia en el plan de estudios en su mayoría tiene formación como profesor de secundaria, seguido de licenciados en disciplinas específicas (por ejemplo, en Historia o Lengua Castellana), y algunos con el título de periodista, psicólogo o

²⁸ Información recuperada el 07-09-2018 de <http://www.filosofia.uchile.cl/facultad/academicos/67776/estudios-pedagogicos>

antropólogo. En este grupo de profesorado universitario, casi todos poseen el grado de Doctor: de un total de 28 académicos alrededor de 25 de estos tienen el grado mencionado anteriormente y el resto con grado de Máster. Esto se traduce en que la mayoría de profesorado universitario realiza actividades de investigación, las cuales están “asociadas al área Docentes, siendo el foco de atención problemas asociados a la formación inicial, inserción profesional, narrativas, pensamiento, saberes (pedagógicos y didácticos) y subjetividad docente”²⁹, y que probablemente tienen su correlato en las disposiciones y metodologías propuestas, por ejemplo, en los *Talleres de Investigación y Práctica*, tal como se ha expuesto más arriba.

En el ámbito de las asignaturas de la región RPE, es decir, las *Didácticas de la Música*, sólo una profesora universitaria realiza tanto la docencia presencial en el módulo de *Didáctica* como las observaciones y tutorías de las prácticas de los estudiantes en los centros educativos. Esta profesora, que no es parte del cuerpo de profesorado estable del DEP, tiene formación y experiencia como profesora de música en escuelas, si bien a desarrollado una carrera investigativa en el área de la musicología popular y latinoamericana pues posee el grado de Doctora en Musicología. Por su parte, los otros dos módulos de las asignaturas de *Didáctica de la Música*, *Evaluación* e *Informática Educativa*, son dictados por otros dos académicos, los cuales pertenecen al cuerpo académico estable.

En síntesis, el perfil de los estudiantes es variado debido a sus instituciones y titulaciones de origen; instituciones de carácter público o privado, y titulaciones musicales con formaciones orientadas a lo práctico o a lo teórico-práctico. Esta diversidad se conjugaría con un perfil musical de acceso probablemente inexistente (pues no se explicita por parte del plan de estudios), por lo que cabe duda nuevamente sobre los criterios de análisis de aquella coherencia de la formación musical que traen los estudiantes con el currículo escolar. Lo claro es que estos estudiantes ya han recorrido como mínimo una formación musical de 5 años y, por tanto, acceden al caso con por lo menos 23 años de edad, con un bagaje musical de nivel superior y con una mirada más bien distanciada de la experiencia escolar. Por su lado, el cuerpo académico que pertenece al DEP y ofrece clases al caso posee un perfil académico (investigativo) debido a

²⁹ Información recuperada el 07-09-2018 de <http://www.filosofia.uchile.cl/estudios-pedagogicos/conocenos/104411/investigacion>

su formación doctoral y constante desarrollo de trabajo de investigación, cuestión que se plasmaría en algunas asignaturas del plan de estudios. Finalmente, se observa que la profesora de *Didáctica de la Música* se sitúa más bien manera externa al caso, solo prestando servicios de docencia, lo que supondría una menor presencia o representación de la educación musical dentro del caso, algo coherente con la pequeña cantidad de estudiantes de la mención de Música.

AMBIENTES Y METODOLOGÍAS: ESPACIOS POLÍTICOS Y DEMOCRÁTICOS.

La vida tanto dentro como fuera del aula universitaria es intensa en este programa de modalidad consecutiva, pues se vive como un choque formativo tomando en consideración la formación musical con la que acceden los estudiantes. Esto refiere a la construcción de ambientes formativos donde los estudiantes de diversas menciones comparten sus experiencias disciplinares teniendo como centro la pedagogía general y el vínculo con las controversias sociales y políticas dadas por el contexto. Por otro lado, en el aula universitaria misma el profesorado universitario promueve metodologías democráticas que permiten a los estudiantes construirse como docentes poniendo su voz en cada una de las reflexiones, discusiones y espacios de la investigación educativa. De esta suerte, en este apartado intento describir y caracterizar tanto el ambiente interdisciplinar y político observado del caso como las maneras de enseñar y aprender por medio del diálogo y la discusión entre los estudiantes y el profesorado universitario.

1. Ambientes: entre la interdisciplinariedad y la movilización política.

La formación de este profesorado transcurre en espacios donde los temas pedagógicos generales se toman en cada uno de los rincones, lo que encuentra coherencia en lo descrito sobre las regiones formativas (*RPE* y *RPG*) y los fundamentos relativos, por ejemplo, a la concepción didáctica, los núcleos de trabajo, la reconstrucción del colectivo docente, entre otros. Esto implica la promoción de miradas centradas en cuestiones educativas que bordean cada disciplina y que se articulan con perspectivas críticas de la pedagogía, lo que rebasaría el aula universitaria y permitiría dialogar con cuestiones contingentes a la realidad nacional e internacional.

a. Interdisciplinariedad: poca música, mucha pedagogía y disciplinas.

Una de las cualidades que se pueden observar del caso de modalidad consecutiva es la interdisciplinariedad que se vive en sus aulas y pasillos. Tal como he apuntado con anterioridad, licenciados en música que traen consigo 5 o más años de formación musical en el cuerpo se encuentran con profesionales de Historia, Lengua Castellana e Inglesa, Matemáticas, Biología, por nombrar algunas materias. Estos espacios de encuentro obligado que se dan en casi la totalidad de las asignaturas del plan de estudios, permiten a los estudiantes compartir experiencias y conocimientos desde sus disciplinas, en tanto cruce epistemológico. Este carácter interdisciplinar es altamente valorado por el profesorado universitario, específicamente por Alexandra, una de las profesoras entrevistadas:

Yo creo que es una de las riquezas de nuestra formación como DEP. O sea, yo creo que yo sería la que saldría a pelear a la calle si se necesita, esta importancia de mantener la interdisciplinariedad (...). Que en el fondo la posibilidad de dialogar en una mesa en la cual se encuentren gente, que, viniendo de distintas disciplinas, puedan aportar cosas muy distintas unas de otras y enriquecer el diálogo. Porque en el fondo no se trata de que uno sepa leer y otros no, se trata de que leemos la realidad de maneras distintas. Y eso para mí es fundamental. Esa es la posibilidad de que la pedagogía se constituya hoy día en un campo de saber rico y no se reduzca a la dimensión técnica. La discusión inter y transdisciplinar está absolutamente encendida por todos lados y sin embargo eso no se concretiza, y, en cambio, nosotros tenemos un programa que intensifica eso, por lo menos en la postlicenciatura, y que es una experiencia brutal, que no ha sido teorizada y evidenciada como la riqueza que es. Nuestros profesores están acostumbrados a dialogar con otras disciplinas. Por ejemplo, cuando yo entrevisto a profesores salidos del DEP, ellos saben que la Química tiene relación con la Historia, saben que tiene relación con la Música, saben que tienen posibilidades de hacer relaciones, ¿no? Y de enseñar de manera rica, y de hacer la reflexión junto con otros docentes; o sea, saben. Ninguno de ellos tiene dudas, ¿no? Y se pueden aportar uno a otros. Entonces, el concepto de colaboración, por ejemplo, es otra riqueza más que no queda en abstracto, sino que queda como que efectivamente esto es posible. Para deconstruirlo nuevamente. Desde una sociedad como la nuestra tan individualizada y tan fuertemente penetrada por ideas del mercado también es muy difícil, porque también significa que hay que intensificar el valor formativo y la importancia de que así ocurra, porque realmente tenemos muchos problemas para generar trabajos en grupo. Pero no es por trabajar en grupos porque sí, sino porque necesitamos que eso se profundice, se solidifique (Entrevista a profesora Alejandra).

Este análisis entregado por la profesora Alexandra permite ver diversas dimensiones entrelazadas del ambiente interdisciplinar y su valoración. En primer lugar, el diálogo al que hace mención se entiende como parte del ejercicio colaborativo constante, el cual ayudaría a construir un nuevo conocimiento a cada uno de los estudiantes, al mismo tiempo que acostumbraría a desarrollar la capacidad de conversar con un otro distinto, lo que en su origen implica compartir formas de ver el mundo educativo y concebir el conocimiento desde sus titulaciones. Y, en segundo lugar, es interesante cómo estas ideas sobre la interdisciplinariedad vienen acompañadas de una crítica al sistema educativo y de una capacidad de reforzar la separación disciplinar y la competencia a todo nivel. Esto significa, que el valor de esta cualidad del caso radica también en el sentido de reforzar o, mejor dicho, luchar contra la balcanización del profesorado.

Esta valoración se ve reflejada en trabajos y metodologías dentro del aula universitaria por medio de actividades transversales y con alto nivel de debate desde las diversas perspectivas disciplinares. La siguiente nota de campo hace referencia a esto, exponiendo brevemente una actividad interdisciplinar realizada por María, una de las profesoras del *Taller de Investigación y Práctica I*:

Luego de una discusión sobre la investigación de corte “positivista”, un grupo de estudiantes, todos del mismo centro de práctica, pero de distintas disciplinas (Música, Artes Visuales), deben proponer una actividad a partir de un texto de José Contreras Domingo: “Estudiantes que investigan, un camino a la libertad”.

Antonio (Est. de Música): El texto era súper personal. La compañera de Artes Visuales nos sugirió que nos centráramos en la construcción del conocimiento...

Est. de Artes: La idea es que cada grupo cree una problemática diferente y luego la intercambiamos.

Antonio: Quizás es tan desconocido lo que se pregunta, pero no puede quedar en blanco.

Est. de Artes: Por lo menos respondan sobre el proceso, de cómo lo trataron de hacer.

Ahora comienza la presentación de cada uno de los grupos sobre los problemas planteados por los compañeros de las otras disciplinas. En el caso del grupo que había ideado la actividad sus compañeros debían realizar una representación visual a partir de un pentagrama y una melodía. Otro grupo, el de Ciencias había planteado que otro grupo nombrara los 5 organelos. Luego de que cada grupo intentara responder a la problemática planteada, algunos estudiantes dan sus apreciaciones

sobre el ejercicio.

Carlos (Est. de Música): Bueno, como hace tiempo que no lo veíamos [algunos contenidos], fue complejo. Esa era la gracia de la actividad. Siempre vamos a estar expuestos a estas situaciones...

Estudiante de Inglés: Fue chocante porque no había respuesta correcta, pero después nos pusimos creativos...

Est. de Lengua Hispana: A mí este ejercicio me recordó a una prueba en la escuela, porque cuando uno no sabía, se aferraba a lo que fuese.

Est. de Artes: En la creación de la actividad nosotros pensamos en la pedagogía de lo singular [que tomaba el texto] y en el verse y decirse en forma grupal... Creando un ejercicio y resolviendo en otra disciplina...

Esta semana de observación ha emergido lo interesante de lo interdisciplinar, esa influencia del grupo o universo de disciplinas “fuera” de la música en los estudiantes de música. La interdisciplinariedad natural del programa, se daba y facilitaba, tanto por la estructura curricular como por la creatividad de los académicos. Se observa que los estudiantes disfrutaban de esta actividad, al mismo tiempo pienso en la falta de aprovechamiento de estos espacios en el caso que observo paralelamente (Nota de campo *Taller de Investigación y Práctica I*).

Como se puede ver, el diálogo y la discusión se instalan como ejercicios comunes y normales dentro de la formación de este profesorado, donde se ponen en juego las diversas perspectivas y contenidos disciplinares que trae cada uno de los estudiantes. Probablemente, estos espacios permiten pensar integradamente el currículum escolar, acercarse a otras asignaturas y promover la colaboración entre el futuro profesorado. Así, desde la perspectiva de los estudiantes, la obligación interdisciplinar como lo natural de una modalidad consecutiva de formación de profesorado es altamente valorada:

Notable, notable. Lo vimos también en algunas cátedras en las cuales visualizamos e investigamos sobre proyectos innovadores en los cuales se vinculaban distintas disciplinas. Yo personalmente considero que la educación transversal, considerando distintas disciplinas es el futuro, es una de las opciones a seguir necesariamente. Así que es notable poder convivir y aprender también de tus compañeros como ellos visualizan desde sus disciplinas estas actividades didácticas, pedagógicas, ¿cierto? Y también ellos se acercan a nuestra disciplina, a nuestra área, al área de música. También nos hemos vinculados con... con no sé, pues con disciplinas como Lenguaje o como Historia, hasta Física. No sé, varias opciones (Entrevista a Juan).

Estas palabras ilustran tanto la potencialidad sobre el trabajo entre disciplinas y el acercamiento

de sus compañeros a la música como la concepción de una demanda educativa o futura realidad en las aulas escolares. Como complemento a lo dicho, otro estudiante apunta sobre la importancia de aprovechar esta posibilidad en cada una de las asignaturas para conocer otras realidades y formas de pensamiento:

Valoro qué puede uno aprender cosas o enfoques que uno no tiene. Por ejemplo, no sé, hicimos un trabajo con un alumno, o sea un chico que es de matemáticas, que es geofísico, por ejemplo. Esa es igual una oportunidad de, por lo menos... (...) O sea, elaboras algún texto con él, ves cómo funciona una mente que tiene otro tipo de formación y de alguna manera piensas en cómo tratar de rescatar eso...(...). Por ejemplo, en el ramo de historia [o Comprensión Histórica] hicimos el trabajo con este chico, con Pablo y teníamos que hacer biografías educativas de primera y segunda generación y bueno, claro, cada uno elegía un... O sea, se hacían duplas, era de a dos. Entonces uno tenía que organizarse con la otra persona para hacerlo. Ahora claro quizás algunos lo hicieron dentro de su misma disciplina, pero la idea por lo menos para mí era hacerlo con alguien que no tuviera nada que ver con música porque era más interesante (Entrevista a Gonzalo).

Esta recalcada valoración e ilustración de los ejercicios interdisciplinarios, se verían también homologada al espacio de la asignatura de *Didáctica de la Música* pues esta se divide en tres módulos, *Didáctica*, *Informática* y *Evaluación*, llevados por tres profesores distintos. Esto se traduciría, en diálogos interdisciplinarios entre el profesorado universitario, algo que Violeta, la profesora del módulo de *Didáctica* resalta:

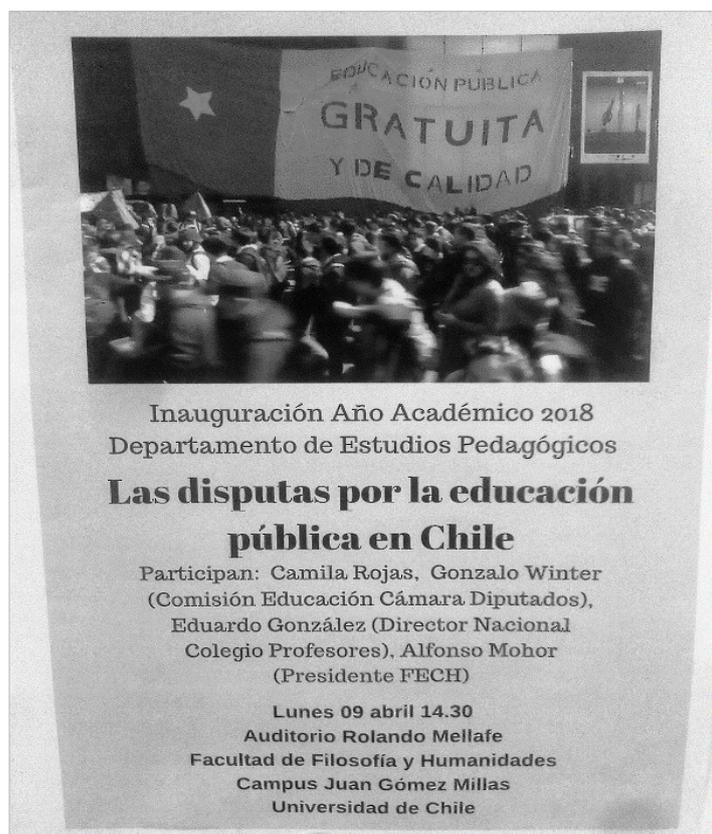
[Mi asignatura es] interdisciplinar porque hay profesores que no vienen de la disciplina de la música. Entonces, probablemente aportan desde otra área, pero eso no está tan evidente que sea interdisciplinar, pero es una idea que está presente. Porque, por ejemplo, el profesor de *Informática* es de Arte, por lo tanto, ahí se arma un diálogo con lo visual desde la música o lo sonoro, qué se yo (Entrevista a profesora Violeta).

Esto significaría que el caso ofrece una doble vertiente interdisciplinar: por un lado, la natural diversidad y diferencia disciplinar que tienen los estudiantes del caso, y, por otro lado, la diferente experiencia de cada uno de los profesores universitarios que ofrecen los módulos dentro de la asignatura de *Didáctica de la Música* o de las otras asignaturas del plan de estudios. Esto último permitiría la construcción de miradas conjuntas dentro de la misma asignatura y la posibilidad de elaborar tratamientos alternativos a la concepción didáctica promovida por el plan de estudios.

- b. Espacios políticos: moviéndose por las problemáticas educativas y sociales.

La formación de este profesorado bordea los grandes temas nacionales: educación pública e igualdad de género. Sobre ellos discuten en espacios organizados por los mismos estudiantes o por el profesorado universitario, lo que hace que el futuro profesorado de música desarrolle cierta disposición política en tanto entender la educación y la pedagogía como un espacio altamente crítico y de disputa ideológica. Una de las primeras cuestiones que me advertía sobre esto era la convocatoria en afiche a la ceremonia de inauguración del año académico (ver *ilustración 1*), instancia con el nombre *Las Disputas por la Educación Pública en Chile* a la que había sido invitado por la profesora de la asignatura de *Didáctica de la Música*, y donde participarían dos diputados (ambos ex estudiantes de la Universidad de Chile y uno de ellos ex presidente de la Federación de Estudiantes, FECH), el Director Nacional del Colegio de Profesores, y el, hasta entonces, actual presidente de la FECH.

Ilustración 1. *Afiche Inauguración año académico, Universidad de Chile*



Fuente: Foto tomada de una pared de los pasillos de la Facultad.

Con una asistencia considerable de estudiantes y profesorado universitario la conversación se desarrolló en torno a la educación pública chilena. Con mayor precisión, en la siguiente nota de campo, se describe uno de los temas tratados:

Académico: yo era estudiante cuando tuvimos que protestar contra el CAE³⁰...

Así comienza el académico a cargo de la inauguración del año académico.

Académico: ¿para qué y para quién estamos formando profesores?, ¿y en qué modelo?, ¿con relación a la institucionalidad?, ¿qué es efectivamente lo público? El desafío fundamental es definir lo público desde la formación inicial docente, nuestra relación con nuestras escuelas...

Presidente FECH: tenemos un sistema educativo que entiende una formación para el trabajo... Pero debiese definirse como un desarrollo colectivo o comunitario... El interés público por sobre todo...

Director nacional del Colegio de Profesores: ¿desde qué perspectivas pensamos lo público hoy? Pensar la educación pública es repensar en un proyecto de sociedad.

Por ahora la inauguración del año académico va sobre el intercambio de ideas respecto a qué es lo público y el sistema educativo chileno.

Estudiante: ¿hasta cuándo vamos a ser como profesores técnico-contenidistas, despolitizados? ¿El DEP se hace cargo de lo que tiene que hacer un docente en el contexto actual?, ¿qué pasa con los futuros pedagogos de la Universidad de Chile?

Académico: no estamos preparados para comprender los efectos de la ley como nuestro rol como profesores... Es difícil hablar del aula. Eso sí, creo que a nivel nacional e internacional las [carreras de] pedagogías están bajo ataque. En este sentido, lo más relevante es hablar del rol docente. Con el DEP y el CIAE se refleja que estamos pensando la educación como parcela... pero hay que conversar.

Director DEP: ... la elaboración de un discurso pedagógico que nos han arrebatado durante los últimos años... (Nota de Campo Inauguración Año Académico).

Esta nota de campo muestra un diálogo sobre la educación pública, el rol docente y la formación despolitizada del profesorado en Chile, temas que, pudiendo estar o no conectados, implican la revisión global de conceptos más bien periféricos en la formación del profesorado (de música) en el país, pero que en este territorio curricular se posicionan como relevantes. Éste es un primer gran indicio de la posibilidad que tienen estos estudiantes de la mención de Música de dialogar

³⁰ Siglas para el Crédito con Aval del Estado. Este sirvió como mecanismo de financiamiento para estudiantes que no tenían la posibilidad de costear la matrícula anual y mensual de sus estudios universitarios. El debate sobre este tema recaía en los altos intereses que debían pagar los estudiantes y luego profesionales, y la desatención del Estado por el financiamiento en la educación superior.

con temas que “bordean” la educación tradicional del aula; temáticas generales o más bien sociales de las cuales se hace parte al profesorado de música en formación que luego de un par de semanas de observación en el caso terminan por cristalizarse en el brote de un movimiento principalmente liderado por mujeres estudiantes de la titulación, las cuales levantan reclamos sobre casos, no pocos, de acoso y abuso sexual por parte de académicos. En la siguiente nota de campo se apunta sobre el comienzo de esta movilización y las actividades desarrolladas por los estudiantes:

Ya terminado el primer mes de observación del caso, y en donde cada día visitaba el aula universitaria, comenzó un movimiento de protesta en una Facultad de la misma Universidad que luego se extendió hasta la Facultad del caso. Se trata del movimiento feminista que reclamaba sobre casos de acoso sexual y otras problemáticas asociadas al género, como el abuso dentro de las universidades chilenas (Nota de campo comienzo de movilizaciones).

Gracias a uno de los estudiantes pude acceder a los calendarios semanales de actividades durante la paralización académica:

Ilustración 2: *Actividades de movilización, Universidad de Chile*

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES G-25 (DEP) EN PARO		
Miércoles 9	Jueves 10	Viernes 11
<p>*Posible almuerzo* <u>Hora:</u> 13:00, ágora de filosofía [Se está organizando una posible lantejada, se avisará]</p>	<p>Asamblea de mujeres (Filosofía y Humanidades) <u>Hora:</u> 10:00, en la facultad</p>	<p>Asamblea de mujeres triestamental (Filosofía) <u>Hora:</u> 10:00, en la facultad</p>
<p>Asamblea G-25 <u>Hora:</u> 14:30, sala por confirmar (Filo) [Tabla: Determinar orgánica de generación ante movilizaciones, un protocolo contra acoso y junta viernes] <u>Hora:</u> 16:00, se suma G-24</p>	<p>Jornada reflexiva sobre género y educación sexista en contexto escolar <u>Hora:</u> 15:00, sala por confirmar (Filo) [Actividad extendida a estudiantes y profesores DEP + público general].</p>	<p>Junta reflexiva y recreativa para conocernos G-25 <u>Hora:</u> 13:00, lugar por confirmar (JGM)</p>
<p>Asamblea extraordinaria de mujeres (G-24 & G-25) <u>Hora:</u> 17:00, sala por confirmar (Filo) [Tabla: convocada por G-24]</p>		<p>Marcha 'Ni Una Menos' <u>Hora:</u> 18:30, Plaza Italia; juntándose en la facultad de Derecho (UCH) desde 17:30</p>
<p>Taller para el cuidado de la voz <u>Hora:</u> post asamblea G-25 [Juan, propuso esta actividad. Se hará en dos bloques seguidos, ya que hay asamblea extraordinaria de mujeres a la misma hora]</p>		

Fuente: Antonio, estudiante participante en una de las entrevistas.

Estas actividades de la primera semana de movilización duraron al menos 4 semanas más, pero que no detuvieron las prácticas de los estudiantes en las escuelas. Durante todo este tiempo pude observar la participación de toda la comunidad universitaria en las asambleas, claustro de académicos y jornadas de reflexión con foco en la educación sexista y el rol del profesorado, lo que reflejó una alta valoración de los problemas que se desarrollaban dentro de la universidad, pero que eran un reflejo de la sociedad chilena. A este respecto, una de las profesoras comenta el valor de la movilización como espacio formativo, vinculándola a su experiencia:

Está, este discurso de este profesor [extranjero] que se quejaba de este sin sentido y esto apolítico de la práctica educativa de sus estudiantes, hacía que me alegrara de que, a pesar de nuestras condiciones materiales, nosotros tenemos estudiantes que en general se preguntan sobre el sentido de las cosas. Se comprometen más o menos, porque eso también es una cuestión individual, no es una orden, sino que es una cuestión de convicción personal. Lo hacen desde sus lugares particulares, y eso me alegra profundamente por lo que estamos haciendo aquí. De lo que estamos acompañando. O sea, yo creo que a nuestra manera también lo hacemos. Yo estuve hoy día en una asamblea de mujeres de mi Departamento, que está siendo convocada por la Asamblea de Mujeres de esta Titulación. O sea, nosotros estamos atendiendo a las cuestiones que nos plantean nuestras estudiantes, y nos preocupa que ellas y ellos, también ellos, tengan lugares seguros para formarse y también que puedan desarrollar y fortalecer una dimensión ética del trabajo, porque nuestro trabajo es de mucho cuidado (...). Y en el caso de esta movilización entiendo que se trata de cuestiones que son históricas también, y tengo la impresión (...) de que algo está cambiando y es radical. El planteamiento de aquellas mujeres jóvenes que están haciendo una movilización que implique un cambio en la relación de hombres y mujeres (Entrevista a profesora Alexandra).

Ciertamente la profesora Alexandra asocia el carácter político del enseñar con el sentido de formar, pero entendiendo que la formación del profesorado debe darse en espacios dirigidos y acompañados comprendiendo los intereses y posicionamientos personales de sus estudiantes. Estas palabras son compartidas por uno de los estudiantes, el cual apunta la importancia del movimiento social y el conversar sobre estos temas:

[Es] absolutamente integradora. Creo que obtener una formación de una pedagogía no sexista, en este instante para mí, cierto, que estoy a punto de terminar mi formación pedagógica, considero que es muy valorable, muy importante porque nos permite integrar nuevas formas de comunicación, nuevas formas de poder establecernos en el aula de una manera mucho más... (...) Por lo tanto, lo agradezco, porque es un tema que estábamos en retroceso que, dentro de la formación del DEP,

no habíamos visto claramente. Sí lo habíamos tratado desde el punto de vista de la diversidad del sujeto, como en el taller de la red sociocultural, ¿cierto?, desde la pedagogía de la diversidad. Entonces, estos elementos y esta formación más... considerando acciones que te permiten, o herramientas que te permita estar en el aula con una actitud mucho más integradora, realmente se valora que... (...). O sea, que el estar en paro y hacer una instancia de reflexión, que nos permiten mejorar, nos permiten ser mejores docentes, lo considero mucho, lo valoro demasiado (Entrevista a Juan).

De este modo, se observa el valor que le asignan los participantes del caso a formarse en espacios conectados con la realidad social, pues les permite desarrollar una formación que integre nuevas miradas y formas de comunicarse como docentes, es decir, pensar la formación docente no solo como un conjunto de asignaturas y prácticas en escuelas, sino también como un diálogo con la realidad social. Esto significa, que los participantes del plan de estudios comprenden la formación inicial como un espacio para la revisión constante de lo que sucede en la sociedad y la escuela, entonces es pertinente y de responsabilidad colectiva formarse y discutir sobre eso.

En síntesis, aunque los estudiantes de música vienen con una fuerte carga disciplinar -es decir, academicista- dada por su paso por sus correspondientes titulaciones musicales, estos se integran a un espacio que se mueve en la periferia de la educación musical, en tanto se habla más de otras disciplinas, pedagogías y cuestiones sociales que de música. Aquí el profesorado universitario se vería en un espacio natural al plantear trabajos interdisciplinarios desde la reflexión y la investigación, así como desde las materias de las propias asignaturas del plan de estudios. Esto implica que la modalidad consecutiva del caso permite, aprovecha y valora el ambiente interdisciplinar “obligatorio” y político como un importante ejercicio colaborativo y “gremial” del profesorado en su conjunto en vinculo no sólo a la disciplina y la técnica del aula. Esto de alguna forma prepararía a este profesorado en un lenguaje diverso y dialogante ante futuros proyectos en la escuela, pues se ha formado bajo la valoración de otros espacios disciplinares, lo que conjugado con el fuerte compromiso por temas sociales y entender que estos pueden ser incluidos dentro de la formación misma del profesorado, reforzaría una mirada nuevamente descentrada de lo disciplinar (musical). Se trata de un ambiente que, finalmente, promovería discursos que entienden lo pedagógico como una herramienta política para combatir las problemáticas sociales, es decir, tendiente a formar más con una mirada crítica sobre la educación y la pedagogía que una perspectiva de un profesorado técnico y práctico.

2. Metodologías en el aula universitaria: espacios de deliberación democrática e investigación.

Partiendo de la cualidad interdisciplinar del programa, se desarrollan ciertas metodologías de manera cotidiana dentro de las asignaturas ofrecidas, que se caracterizan principalmente por la promoción de la búsqueda personal mediada por el profesorado universitario a través de lectura de textos, discusiones y debates. Como panorama, en palabras de un estudiante, las metodologías promovidas a lo largo de los estudios son:

Fundamentalmente, el 1^{er} semestre son muchas discusiones en grupo. Un momento de exposición, otro momento de discusión grupal, cómo... Bueno, muchas lecturas también, sobre todo el 1^{er} semestre, no tanto en el 2^o semestre. Muchas lecturas y hacia finales del semestre trabajos de investigación o ensayos, o cuestiones así (Entrevista a Fernando).

Se ofrece, pues, una mirada general de las metodologías que predominan en el caso, la cual revela el continuo que se inicia con discusiones a las cuales le siguen lecturas dirigidas sobre los temas que alude cada asignatura, para finalmente desarrollar procesos indagativos.

a. Diálogo horizontal: debate, discusiones y disposiciones del aula.

El profesorado universitario del caso basa su trabajo en el diálogo horizontal por medio de diferentes estrategias. Así se expresa en las guías docentes de las asignaturas definiendo como cuestiones esenciales para la construcción del saber docente la discusión, el debate y la reflexión teoría-práctica sobre los distintos contenidos, escenarios de prácticas y núcleos de trabajo por semestre. Por ejemplo, en los *Talleres de Reflexión y Práctica* se intenta que los estudiantes “participen activamente, dialoguen, discutan y problematicen el quehacer educativo de un contexto educacional específico”³¹. Respecto a esto, un estudiante apunta su visión sobre las metodologías que se promueven en otra de las asignaturas del plan de estudios:

Lo más interesante que encuentro acá es que tenemos el espacio [de participación] y esta súper normalizado y es súper normal hacer esto, cosa que es bastante bueno que podemos conversar experiencias y podemos incluso juzgarnos entre nosotros, en

³¹ Guía docente de la asignatura de *Taller de Investigación y Práctica: Hacia la comprensión de la institución escolar*.

buena forma constructivamente, para poder generar mayor idea en cómo podemos trabajar, creando didácticas para que los estudiantes con sus realidades puedan aprender y no nosotros crear para que... aprendamos didácticas de cosas que podamos aplicarlas según nuestras capacidades (Entrevista a Luis).

Estas palabras evidencian las experiencias metodológicas habituales como la conversación o discusión, las cuales son utilizadas, en este caso, para la construcción y reflexión sobre las posibilidades didácticas en relación con la práctica. Así también, estas palabras revelan que los estudiantes se instalan en el centro en los espacios formativos, en tanto su voz es la que se pone en juego, lo que podría encontrar su extensión en la forma de construir el conocimiento en la escuela. En esta misma línea, otro estudiante agrega que estas metodologías permiten articular las experiencias personales y disciplinares de cada uno de los estudiantes en sus centros de prácticas:

Bueno, la experiencia propia de cada uno es la información más relevante que se lleva en cada cátedra, ¿cierto?, la experiencia en la cual nos estamos formando, con la cual incluso se comienza cada cátedra hoy en día. Siempre hay una conversación que tiene que ver con cómo hemos llevado esta situación, qué es lo que hemos aprendido, ¿cierto?, que se conecta directamente con los contenidos de cada cátedra, por así decirlo, se conecta. Tú tienes que traer tu experiencia propia que has vivido en cada clase a cada día, en cada día, en cada semana, cargarla y traerla a cada *Taller [de Investigación y Práctica]* o cada cátedra, ¿cierto? Y por así decirlo se va desmenuzando y conectándonos con las distintas cátedras que vamos experimentando acá en el DEP (Entrevista a Juan).

Esta importancia de conversar constructivamente sobre las vivencias personales y profesionales con relación a las temáticas puntuales de cada asignatura del plan de estudios implicaría para los estudiantes poner sus voces en sus propios procesos formativos, cuestión que va marcando el tránsito de estudiante a profesor de música.

Por otro lado, para el desarrollo de discusiones y debates la utilización del espacio y la disposición del profesorado universitario es fundamental. Así lo señala un estudiante en relación con la asignatura de *Comprensión Histórica y Sociológica de la Escuela y la Educación*:

Yo creo que se logra ahí un aprendizaje significativo también por el formato y la distribución también del espacio. O sea, por ejemplo, el hecho de generar un espacio que sea como de diálogo, poner las sillas de otra manera, generar de alguna manera grupos. Entonces es como que te obliga también a no ser tan memorista y a la información que te entregan tener que... El hecho de tener que hacer el ejercicio de

conversarla o debatirla, te ayuda también a sacarlo un poco de la forma original en la que está y verbalizarla. Entonces, en esa verbalización yo creo que se logra memorizar mejor y relacionar... La información de alguna manera podemos también contextualizarla, no solo memorizarla (Entrevista a Gonzalo).

Observamos, pues, cómo se generan espacios circulares en donde todos los estudiantes se miran para iniciar la conversación en vez de observar continuamente una pizarra, cuestión relevante, según este estudiante, porque es capaz de “obligar” al debate y a la verbalización de las ideas que se ponen sobre la mesa. De esta suerte, estas disposiciones metodológicas y los espacios promovidos revelan ciertos procesos de construcción autónoma del ser docente de música, cuestión coherente con la concepción didáctica y el paradigma más bien crítico promovido por el plan de estudios:

El DEP da igual mucha libertad para que uno pueda pensar sus propios procesos, que puedan darse cuenta (...). Hasta el momento no ha habido ningún curso y no creo que lo haya a esta altura, que lleguen y te digan: “Esto hay que hacerlo así, esto se hace de esta manera, así se enseña, así se hace es hace esto”. En ningún curso ha sido así, en todos se ha propiciado una búsqueda personal de cómo lo harías tú o de prueba de tal metodología. Entonces, en ese sentido el DEP me ha servido mucho porque puedo ampliar todo lo que... o sea, exponer todo lo que yo pienso de la educación musical y ponerlo en práctica. Y después llegar y decir: “estos fueron mis resultados”, y no que me digan: “tienes que hacer esto porque esto es lo que da más resultado”. No sé, si me están diciendo que da resultado entonces bien, ¿para qué seguir haciéndolo? ¿por qué no puedo investigar? (Entrevista a Rodrigo).

Estas metodologías del profesorado universitario refieren, entonces, más a la búsqueda personal de preguntas y respuestas que a la certidumbre dada por el conocimiento académico. Sobre esto Gonzalo da su percepción de lo promovido por su profesorado universitario, algo así como un espacio que trata de derribar las estructuras tradicionales:

Como en común he visto varios, la mayoría, no sé si todos, pero profesores que de alguna manera están tratando de romper con lo tradicional, como de democratizar también, en el fondo el poder del alumno, de que todo sea negociable: fechas, notas... y que de alguna manera creo que les da a los alumnos también la sensación de que ellos tienen... Son más responsables de lo que hacen y a su vez, eso hace que ellos se comprometan más (...). Los individuos cuando de alguna manera sienten que tienen un poder sobre las decisiones, sobre que su poder puede lograr un cambio en la estructura que ya está establecida se enfocan más, porque saben que es como una oportunidad de poder generar un cambio. En el Arte Centro [en mis estudios de

música] eso nunca fue así. Entonces acá, por ejemplo, llegar y de repente poder negociar ya qué sé yo, o sea que: “podemos hacer clase aquí o acá o hacemos esto o este tipo... Otro tipo de propuesta de clase”. O sea, al fondo como darle espacio, darles un poder a los alumnos también, un poder que, de alguna manera, sea una relación más horizontal. Creo que influye positivamente. Ahora, no sé si eso se podría trasladar a los colegios (Entrevista a Gonzalo).

Se trata de palabras que califican las estrategias del profesorado universitario como democráticas y que se mueven fuera de las estrategias “tradicionales” de formación, cuestión que nuevamente alude a un cambio de paradigma que debe ser extendido hacia la formación en las escuelas, es decir, la enseñanza y aprendizaje a través de la construcción horizontal del conocimiento.

Finalmente, como parte del proceso metodológico, las evaluaciones encuentran su coherencia en este. Al respecto, las guías docentes y la observación de clases revelan variados formatos de evaluación, siendo los más extendidos el trabajo de escritura dada por la reflexión personal o grupal sobre lecturas de textos, experiencias biográficas y docentes tras el paso por los centros de prácticas. Esto implica, que a procedimientos evaluativos como “la prueba” o “el examen” les cabe un mínimo espacio en el aula universitaria, pues estos no encuentran su coherencia con la concepción metodológica y el paradigma crítico en el cual se sitúa este plan de estudios. Por ejemplo, en la asignatura de *Didáctica de la Música* se puede observar la manera en que se llega a consenso con los procedimientos evaluativos:

Luego de una larga espera los estudiantes vuelven de la asamblea que se organizó para tratar el tema del acoso sexual y violencia de género en las universidades. Cabe señalar que desde la semana pasada la Facultad de Derecho fue tomada por las mujeres de dicha Facultad. Según comenta un estudiante, han decidido ir a paro por una semana. Después de esto, la profesora entrega las evaluaciones y sus pautas de evaluación. Los estudiantes dialogan con la profesora respecto a sus comentarios, los cuales van desde la profundidad del análisis, hasta maneras de referenciar y citar. Luego la profesora clarifica las evaluaciones y sus porcentajes:

- Evaluación Aprendizaje Significativo 15%
- Evaluación C. Didáctica 15%
- Taller de planificación y evaluación 20%
- Paisaje Sonoro (Informática) 20%
- Propuesta didáctica 40% (Nota de campo *Didáctica de la Música I*).

Observamos, así, una diversidad de estrategias evaluativas en una sola asignatura que van desde la escritura de trabajos de reflexión y análisis de textos hasta trabajos de taller en donde se planifica procesos didácticos y evaluativos, es decir, evaluaciones que se mueven principalmente entre el formato papel y algunas muestras prácticas en el ámbito de la planificación. Observamos, igualmente, cómo la calificación numérica alcanzada mediante la aplicación de porcentajes sigue siendo referente para la evaluación y calificación, cuestión que evidenciaría, por un lado, la aún presente lógica cuantitativa de los aprendizajes en contextos con fuertes intereses en la participación y deliberación de sus estudiantes y, por otro lado, cierta tensión entre la búsqueda de criterios objetivos para el acuerdo de los niveles de aprendizaje que se logran y la subjetividad inherente a la acción humana.

b. La investigación como metodología.

La promoción de la competencia investigativa en el ámbito oficial se da principalmente en los *Talleres de Reflexión y Práctica*, donde se articula tanto con la biografía de cada uno de los estudiantes como con las prácticas en los centros escolares. Sin embargo, los procesos de indagación encuentran espacio en otras asignaturas como disposiciones metodológicas para la construcción del conocimiento docente. Por ejemplo, en el programa de la asignatura de *Reflexión Crítica sobre Teorías de la Educación, Pedagogía y Desarrollo del Currículo* se apunta como metodología el “investigar en la experiencia (saberes y preconcepciones) de los estudiantes para aproximarse al diálogo con los autores y la práctica pedagógica, entendida como una contextualización indagativa de la institución escolar”. Esto coincide con lo señalado por un estudiante cuando habla sobre cómo se promueve la investigación en el caso:

Que no es sólo investigación, es investigación a la par con la experiencia. Entonces uno puede investigar mucho sobre distintas cosas, actividades, metodologías. qué sé yo... pero igual la experiencia me va dando como señales de que esto se podría hacer, o no. Entonces, trato de vincular las dos cosas, investigar igual me ha servido mucho para aterrizarme cómo hacer las cosas. Sé que quiero hacer, pero todavía no lo tengo muy claro cómo hacerlo en temas de metodología. Entonces, investigar me ha ayudado mucho en eso, en enfoques, en metodologías... (Entrevista a Rodrigo).

Esta investigación como metodología apunta hacia una disposición autónoma del profesorado

que permite construir activamente entramados praxiales, en este caso, en el ámbito de la didáctica de la música o de cómo actuar ante problemáticas en el aula de música. Tal como se observa en la siguiente nota de campo, la metodología basada en la indagación se da por medio de bitácoras de campo vinculadas a las observaciones en los centros de prácticas:

Prof. Violeta: La idea es que conversemos sobre sus experiencias en las prácticas, de sus bitácoras ¿Qué están haciendo en sus talleres?

Juan: Lo que hemos visto en Taller es ver cómo es la investigación en el ámbito de la pedagogía. Textos, ensayos súper personales, del ser, del decirse... Ella nos dijo que tuviéramos un cuaderno de campo.

Carlos: Ella nos ha hecho leer mucho respecto a la observación.

Prof. Violeta: Quisiera que hiciéramos un nexo entre lo que están observando y una cosa más específica. No es un trabajo de investigación, pero toma cosas de eso (...). A mí me gustaría que nos focalizáramos en 4 ámbitos: currículum, método, evaluación y didáctica. Esto va a ser una cuestión más acotada, y hay que tener un seguimiento de estas problemáticas ¿Cómo voy a mirar la cultura escolar? Esto es bien amplio. Entonces dotar de sentido, es decir: ¿qué significado tiene?, ¿qué ocurre con esta problemática?, ¿por qué ha sido significativa para mí?

De esta manera, la académica intenta introducir a la investigación con foco en la didáctica y finalmente:

Prof. Violeta: ¿qué es la bitácora?

Así la académica apunta en la pizarra: Ámbitos de la bitácora. 1) Señalar/Describir. 2) Reflexión/Dotar de sentido. 3) Identificar problemáticas/Nominar. 4) Realizar críticas/Soluciones-vínculos (Nota de campo *Didáctica de la Música I*).

En este ejemplo vemos cómo se trata un problema a indagar en el ámbito de la didáctica, siempre en relación con la práctica en los centros educativos, que intenta dar un camino o secuencia metodológica para la observación y la problematización en tanto investigación docente. En este sentido, Gonzalo señala que la investigación educativa se da con el objetivo:

De aprovechar la información, que en el fondo es lo que yo creo que buscan, la información que da la práctica para utilizarla acá. O sea, eso es como lo que más hacemos: observar y ocupar esa información para hacer trabajos aquí, levantar información que uno logra con los alumnos, o con los directivos y los administrativos. Y en el fondo, ese es como el proyecto de acá, triangular esa información y con base en algún tipo de tópico. Bueno, yo ahora estoy trabajando con género, con relaciones de poder, distribución de poder (Entrevista a Gonzalo).

De esta manera, la investigación se erige, por un lado, como un componente necesario para el desarrollo de la construcción docente y, por otro lado, como una herramienta metodológica para indagar en los problemas suscitados en los centros escolares que finalmente están vinculados a los diversos núcleos de trabajo y temáticas de las asignaturas del plan de estudios.

En síntesis, las metodologías promovidas por el profesorado universitario en las aulas son altamente democráticas, pues intentan que los estudiantes construyan autónomamente el conocimiento sobre sus recorridos personales y profesionales, y las problemáticas de la escuela. Esto implica que, más que la imposición de ideas sobre el cómo hacer o cómo ser en la escuela, este profesorado en formación se enfrenta a la problematización constante de su experiencia en la universidad y la escuela. De esta manera, se establece una disposición mediadora del profesorado universitario entre el conocimiento y los estudiantes, lo que es valorado por estos últimos en tanto se presentan nuevas formas de construirse (en contraste con su formación musical). Se observa además un bajo nivel de control en la dimensión evaluativa, pues el instrumento “examen” se encuentra poco extendido dentro del plan de estudios, a diferencia del trabajo de reflexión personal y grupal, el cual puede encontrar diversas formas. Si bien estas cualidades de la evaluación denotarían coherencia con las propuestas basadas en la reflexión y crítica, estas pudiesen verse restringidas (o bien controladas) por medio de la cuantificación del aprendizaje lo que en último término implicaría el control y categorización de los estudiantes.

DE MÚSICO A PROFESOR DE MÚSICA: DEL CONTROL AL DESCONTROL.

Estos estudiantes acceden al caso con un importante número de experiencias musicales y pedagógicas dadas tanto por su experiencia escolar (y todo lo que a ella rodea) como por una formación musical universitaria con raigambre en la tradición musical academicista. Después esto pasan a una formación en el ámbito de las ciencias de la educación donde viven nuevas e intensas experiencias y conocen otras dinámicas de construcción del conocimiento. En esta tercera y última parte del informe describo las experiencias musicales preuniversitarias en tanto primeros acercamientos a la música y en algunos casos ideas sobre la enseñanza. Luego pongo el foco en el tránsito de los estudiantes, sus experiencias musicales universitarias y motivaciones del por qué optar por una formación consecutiva. Y, finalmente, apunto las vivencias en la

formación pedagógica en contraste con la formación musical, las experiencias valoradas sobre la titulación y las creencias que han logrado construir sobre lo qué es ser docente de música y rol de la disciplina.

1. Experiencias musicales y motivaciones: conformando el extenso capital musical.

Las experiencias musicales y pedagógicas de los estudiantes comienzan en la infancia y adolescencia en espacio formales e informales. En ellos se acercan de diferentes maneras a la música y, de manera indirecta, a cuestiones pedagógicas, que finalmente los motivan a formarse como docentes de música. En este apartado, describo estas experiencias poniendo énfasis en las experiencias musicales previas al caso, las motivaciones de entrada a este mismo, experiencias formativas valoradas por estos estudiantes y las percepciones que tienen sobre la valoración sobre el ser docente de música.

- a. Experiencias musicales antes del caso: entre lo cotidiano, la escuela y el conservatorio.

Las experiencias musicales de los estudiantes de esta titulación tienen una extensión considerable, en tanto se han acercado a la música durante su niñez por medio de los espacios escolares, familiares y/o amistades del barrio, para luego extenderlas hacia los espacios de educación superior. Dichos recorridos ofrecen una diversidad de experiencias musicales que pueden ser descritas en un proceso continuo que comienza sin presiones, durante la niñez y juventud, y, que, entrando a la formación musical universitaria, se estrecha en cuanto a las posibilidades de elegir como construir su propio conocimiento.

Experiencias musicales preuniversitarias: entre lo formal e informal.

Los primeros acercamientos a la música de los estudiantes de este estudio se han dado tanto en el espacio familiar y grupo de amistades adolescentes como en el aula de música, con actividades

curriculares y extracurriculares. Esto significa que la socialización primaria en torno a la experiencia musical que han tenido estos estudiantes se enmarca en espacios formales e informales. Por ejemplo, algunos de los estudiantes entrevistados plantean que su acercamiento a la música se ha dado gracias a los espacios más cercanos, los familiares. Este es el caso de Gonzalo, el cual señala que la influencia musical de su familiar fue el catalizador para decidirse estudiar interpretación superior de guitarra:

Mi mamá tocaba guitarra, tocaba Silvio Rodríguez, Mercedes Sosa, Sui Géneris... ese tipo de música. Y mi abuelo también toca la guitarra, pero yo no tuve mucha relación con mi abuelo, pero después supe que cuán grande que él era... Tocaba tango. Y él era muy aficionado al tango y hasta hoy en día que tiene ochenta y nueve años toca tango en guitarra. Entonces él era bien aficionado a la guitarra, y... En general sí, todos tocaban sabes, también por parte materna mía, mi bisabuelo también era... Tocaba guitarra... En las fiestas tocaba cueca, qué sé yo, y tocaban música de su tiempo. La esposa de él también tocaba guitarra. Entonces vengo de una familia igual que tenía por lo menos esa cultura (...). Entonces, crecí en ese ambiente y después de ese antecedente, a los dos años escuchaba ópera, yo en realidad tomé la guitarra, quizás un poco como a los ocho años, por ahí, traté de hacer algunos acordes, pero así, como si un poco como un tipo de... más que por interés mío, por imitar lo que hacía, mi mamá. Mi hermano sí tocaba flauta, un tiempo le dio mucho por tocar la flauta cuando le enseñaron en la enseñanza, creo que básica o media (Entrevista a Gonzalo).

Vemos, pues, cómo el contexto familiar y aficionado a la música y relacionado tanto con el repertorio popular como el clásico romántico supone, no sólo para Gonzalo, el primer acercamiento musical de este ya intérprete en guitarra. También en el ámbito informal, otro estudiante apunta que sus primeras experiencias musicales se dieron gracias a un cambio de barrio en donde pudo establecer nuevas amistades:

[En el barrio] vivían demasiados músicos, había bandas de rock, bandas de música andina, bandas de cumbia y mi entorno entonces comienza a crecer en función a esos grupos y a esas amistades. Con esos amigos comienzo a desarrollar mi gusto por la música, mi experiencia musical, mi conocimiento musical. Todo eso fue... ya no sólo lo vivía en el colegio, sino que también lo vivía en mi entorno cotidiano (Entrevista a Juan).

Se trata, en suma, de diversos espacios de sus vidas cargados de experiencias musicales que le ayudaron a desarrollar tanto su afición por la música como sus conocimientos sobre ella, en su

caso, específicamente en el ámbito popular latinoamericano.

Por otro lado, algunos estudiantes se han acercado a la música a través de espacios formales como la escuela y otros espacios extraprogramáticos fuera del aula formal, como centros culturales, talleres de escuelas musicales o talleres extracurriculares dentro de la misma escuela. Antonio, interprete en Canto, apunta que comenzó:

Haciendo música en la [escuela] media, en el colegio. Me caía muy mal el profesor de arte y tuve que elegir entre música y arte, y elegí simplemente por ese factor música. (...), y me fui enamorando de la música, me encantó. Quería ser profe de Historia primero, pero después me fui enamorando de la música y quise ser profe de música. Entonces en el colegio cantaba; es que no hacíamos nada más que cantar. Y, nos separaban por cuerdas. Supe que yo daba en barítono. Empecé a cantar solo, también cantaba en la parroquia, en la iglesia. Componía canciones. Y siempre hice quise ser profesor de música (Entrevista a Antonio).

Estas experiencias musicales en la escuela le ayudaron a comprometerse con la música, de manera que la institución escolar se instala como un catalizador relevante para la expansión de posibilidades en actividades musicales fuera de ella. Esta transferencia de lo aprendido en la escuela al espacio extraescolar de fuera del aula de música coincide con las experiencias que han tenido otros estudiantes:

Cuando estaba en séptimo básico me metí en el Liceo Experimental Artístico, la sede que está en Almirante Barroso, que funciona como talleres (...). Ahí me metí a guitarra folclórica y estuve ahí como un año y medio. Al año siguiente no pude seguir porque al colegio donde me había cambiado, por el horario no alcanzaba a llegar a las clases, entonces bueno... Allí aprendí cosas relacionadas con la tradición oral de acá de Chile, obviamente. Aprender a cantar y tocar. Como que esa fue la primera habilidad que tuve que desarrollar además de aprender a cambiar de acordes (Entrevista a Alfonso).

Estas palabras se corresponden con las de sus otros compañeros, las cuales ilustran experiencias que están ligadas a los espacios extracurriculares como talleres, en este caso, en una escuela especializada en la formación artística. De esta suerte, las vivencias musicales iniciales de estos estudiantes les permiten entrar a un mundo musical principalmente de repertorios populares, el cual probablemente es abierto, pues está ligado más a un interés personal que a imposiciones de un estudio formal.

Experiencias musicales: algo así como Conservatorio.

Como he apuntado anteriormente, los estudiantes que acceden a la titulación provienen de diversas titulaciones e instituciones tanto de públicas como privadas. En estos espacios han podido acercarse tanto a la formación musical y sus fundamentos de corte academicista como también a pequeños, y quizás marginales, espacios con un fuerte componente educativo y pedagógico, los cuales les han permitido construir creencias y resistencias en relación a la música y la enseñanza misma.

Sobre la tradición musical, el grupo de estudiantes que provienen de universidades públicas, a diferencia de instituciones privadas, son los que apuntan con mayor fuerza ese carácter de conservatorio de sus instituciones, aduciendo en algunos casos a la tradición de la Universidad de Chile y su Facultad de Artes (en palabra de los estudiantes, “Conservatorio”) como espacio de promoción de este carácter musical exclusivamente elitista:

[El] conservatorio, es una burbuja como cultural. Tratar de proponer algunos otros estilos, por decirle así, es muy difícil, está muy mal mirado. Por ejemplo, cuando yo estaba en la universidad, hubo un proyecto de Big Band, que por los profes más conservadores era como súper ninguneado y estuvo haciendo este taller un profe que no cobraba, que lo hacía gratis, y que los mismos chicos de la Big Band le hacían unas monedas de vez en cuando, así: "tome profe, gracias por la buena onda...". Ahora creo que está un poco más institucionalizado, pero les costó. ¿Cuántas cosas tuvieron que hacer...? ¿Cuántos se tuvieron que mover? En vez de la institución misma darse cuenta a tiempo de que estás cosas están pasando en nuestra facultad. (Entrevista a Rodrigo).

Estas palabras introducen en la marginalidad de los proyectos ligados que se salen del canon academicista de la música *culta* europea. Si bien poco a poco encuentran su espacio en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, revelan la fuerte orientación de esta institución a la música europea. Según este mismo estudiante los repertorios se movían entre el

clásico romántico y contemporáneo. Así, ya. Posmoderno. (...) O sea, la enseñanza de la armonía era muy, muy estricta. Tanto así que en las pruebas me daba miedo como proponer cosas nuevas, como innovar (Entrevista a Rodrigo).

De esta suerte, se revela el carácter de la tradición musical más bien estático que impide la realización o concreción de ideas nuevas en la disciplina, debido probablemente a las reglas del

lenguaje musical.

Por su parte, Gonzalo, que ingresa a la edad de 15 años a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile para formarse como intérprete en guitarra agrega la idea de competencia dentro de su formación musical, la cual ha marcado su tránsito de estudiante a interprete:

El profesor siempre nos hacía tocar, pero también era un tema como de que era una competencia, o sea... lo que podía ser si tú lograbas ganarte un espacio en la [Sala de música Isidora] Zegers, porque él consideraba que estabas tocando bien, y había una lista como de diez más que tocaban, que estaban como queriendo lo mismo. Entonces era como un poco aburrido, pero a la vez recuerdo que igual la cátedra de él era la que más nivel tenía. Por ejemplo, él antes de los exámenes siempre hacía audiciones previas a los exámenes y hacía, tocar a todos. Entonces, ahí se generaba como un ambiente muy tenso, que servía como preparación para tocar en público, pero era incluso... era más yo creo que más... más tenso el ambiente ahí que en el de los exámenes. Entonces, claro. ya venías de una experiencia más tensa y después en los exámenes no sufrías tanto (Entrevista a Gonzalo).

Este espacio de formación musical, según este estudiante, conlleva un desgaste emocional debido a la competencia con los aspirantes a intérprete y el trabajo para el desarrollo de una técnica depurada en la guitarra con este maestro del instrumento. Si bien estas experiencias musicales se dan en titulaciones de la Universidad de Chile y su Facultad de Artes, las experiencias de los estudiantes de otras instituciones no distan mayormente, de acuerdo a la información proporcionada por otros estudiantes. En este sentido, Juan clarifica ciertos denominadores comunes entre instituciones de formación musical en Chile, públicas y privadas por donde él ha transitado debido a problemas económicos constantes:

Como recurso didáctico me llama la atención que había muchos textos que eran similares en las tres escuelas: en la Universidad de Chile, la UMCE y el Arcos, ¿ya? Hubo textos, textos de estudio, de lectura musical, de teoría de solfeo. De conceptos también... Y contenidos que, en sí, eran muy similares, muy similares, o sea, prácticamente eran lo mismo. Entonces, lo que podría destacar es que en estas escuelas el sistema que predomina es el sistema de música clásico-romántico. Entonces, por lo tanto, existe todo un proceso de aprendizaje que va desde la teoría a la práctica, a la interpretación, y a través de conceptos que son el solfeo, el ritmo, la armonía. Y todos estos conceptos se van viendo de manera gradual. Pero también, son muy similares. las tres escuelas fueron muy similares... (Entrevista a Juan).

De esta suerte, se revelaría un panorama general sobre tres instituciones de educación superior,

la tradición musical instalada y las formas de aprender que en ella descansan: tradición clásico-romántica apegada a la armonía clásica y métodos de aprendizaje musical como Pozzoli que, como dice Nettle (1995), está dedicado a perpetuar y venerar a los *grandes maestros*, que son a fin de cuentas los que se corresponden con el modelo beethoveniano (es decir, europeo burgués) de música culta que en su momento, es decir, hace doscientos años, era revolucionario, (v. g. Baricco, 1999).

Si bien las experiencias de estos estudiantes están atadas a la tradición musical academicista, estas encuentran sus matices a partir de espacios de carácter pedagógico musicales, los cuales son recordados como valiosos pues les permitieron entender con mayor profundidad la música. Esto significa que, aunque las titulaciones musicales de los estudiantes están totalmente orientadas al aprendizaje musical, estos han transitado por pequeños reductos que refieren a cómo trabajar el conocimiento musical a través de métodos y como ser docente de música a través de referentes. Respecto a lo primero, Luis, apunta que:

Nosotros tuvimos la experiencia en un ramo, didáctica musical, de hecho, se veía con el fin de que nosotros pudiéramos entender los métodos instrumentales (...). El fin de esto es que nosotros pudiéramos aplicar métodos de instrumento para los alumnos que lo iban necesitando en una orquesta. Ese era el fin. Todo enfocado en la orquesta. (...) Por ejemplo. Orff, Kodály, Suzuki... todo lo que pudiéramos conocer. En métodos clásicos, incluso cómo crear nuestros propios métodos. También era uno de los puntos que trabajábamos ahí y que teníamos que crear enfocados en una característica bien detallada y todo (Entrevista a Luis).

Vemos, pues, que algunos estudiantes han tenido la posibilidad de vivir e integrar a su formación musical el aprendizaje de métodos instrumentales, debido probablemente a la necesidad de dar ciertas herramientas profesionales para el trabajo, en este caso, en las orquestas. Así también, el mismo Luis apunta que durante sus estudios musicales en la universidad tuvo un referente musical y pedagógico en sus clases de privadas de violín:

Hay muchos violinistas buenos, pero violinistas que te enseñen a ser un buen violinista, hay muy pocos (...). Ella te enseñaba a tocar violín y te enseñaba cómo enseñar a tocar violín de una manera muy didáctica, muy fácil de entender y también que aprovechaba mucho las características de cada estudiante (Entrevista a Luis).

Estas experiencias didácticas y modelos docentes en torno a la pedagogía musical en muchos

casos precipitaron la preocupación de estos estudiantes por la educación, en tanto recreación de lo que significa aprender con mayor claridad la música y ser docente. Así lo señala uno de los estudiantes al tener la experiencia de docencia directa durante sus estudios de Composición en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile:

Siendo ayudante de Composición me di cuenta de que me gustaba el asunto de enseñar. Primero, que yo aprendía más probablemente de lo que ellos estaban aprendiendo de mí o del profe (...), pero también me di cuenta de que la formación de los profesores de música en Chile suele ser bastante deficiente en cuanto a lo técnico musical (Entrevista a Alfonso).

Su experiencia como ayudante de una asignatura le permitió reconocer tanto la doble vertiente de la enseñanza (el aprendizaje que hacen los estudiantes y también los docentes) como la de construir ciertas ideas sobre las capacidades y habilidades que debiese poseer el profesorado de música. Sobre lo mismo, Rodrigo apunta una experiencia similar la cual le permitió desarrollar sus propias metodologías de enseñanza:

El año 2014 había postulado a las tutorías, al programa de tutorías Integral Par que hay aquí... (...) Es un programa que viene desde la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Entonces, es un programa de tutoría que apoya a los mechones [estudiantes de primer año] como con el ramo más complicado, que en este caso es la lectura musical y la inserción en la vida universitaria. Entonces, postulé y quedé, por lo que fui tutor por tres años (...). Ahí me di cuenta de que había internalizado bien mis conocimientos teóricos de la música, porque pude enseñarles a otros chiquillos. Empecé a manejar... como diseñar un proyecto incipiente, en todo caso, pero como de estudio de solfeo en jóvenes, para jóvenes, usando repertorio didáctico para niños (Entrevista a Rodrigo).

De esta manera, muchos de estos estudiantes viven paralelamente a la formación musical experiencias relevantes vinculadas a la formación, las cuales, aunque mínimas, les permitirían adquirir ciertas ideas sobre la pedagogía de la música y, como veremos a continuación, la fascinación por ella.

b. Motivaciones de entrada a la pedagogía.

Una vez finalizada la formación musical estos estudiantes se enfrentan a la disyuntiva de cuál

será su próximo paso. Muchos de ellos se decantan por formarse como profesorado de música debido a una supuesta vocación y otros a causa de tener un trabajo seguro o bien adquirir técnicas de enseñanza musical. Estas motivaciones generales se ven matizadas por las motivaciones específicas que refieren al por qué elegir el caso como espacio de formación pedagógica, lo que revelan creencias iniciales sobre lo que significa la pedagogía y la enseñanza de la música.

Motivaciones generales: del sueño docente a la pedagogía como fuente laboral.

Las motivaciones de estos músicos profesionales para convertirse en docentes son diversas, pues van desde cuestiones pedagógicas hasta la posibilidad de encontrar un trabajo seguro, pasando por la adquisición de herramientas prácticas para la enseñanza de la música fuera del aula; la primera relacionada con una cierta vocación sobre la enseñanza y las dos últimas con una perspectiva más bien instrumental o práctica entendiendo que esta formación será un medio para un objetivo específico. En primer lugar, sobre la mirada vocacional, Antonio, de manera categórica revela el sentido mágico, quizás divino, del querer formarse como docente:

No sé cómo explicártelo. Es que, si bien no soy religioso, sí creo mucho en Dios y siempre sentí como una vocación, como una voz que me decía: “tienes que ser profe”. Lo sentía en el corazón, me palpitaba el corazón, me daba una cosquilla en el estómago. Odiaba el colegio, yo quería que me sacaran. Incluso le dije a mi madre: “mamá quiero dar exámenes libres, estoy aburrido, no quiero ir mas, ni siquiera quería dar la PSU [Prueba de Selección Universitaria]”. Odiaba el sistema, porque yo decía: “este sistema que yo detesto, yo quiero estar aquí mismo, quiero cambiarlo”. Yo me veo haciendo clases en el mismo colegio que odiaba... Yo me veo haciendo clases allí (Entrevista a Antonio).

Como vemos, esta motivación de Antonio que emana de cierta religiosidad o más bien espiritualidad se ve tensionada por su experiencia escolar, cristalizándose así la idea de transformar el sistema educativo y formarse como docente de música. Estas cuestiones esbozadas por Antonio encuentran similitudes en las palabras de otros estudiantes, específicamente en lo que respecta a formarse como profesores de música para la transformación de las personas que se educan:

Precisamente eso creo que es ver la transformación de las personas, saber que portaba

un conocimiento que hacía mucho más feliz a muchas personas fue increíble. Es muy potente tener esa oportunidad de hacerlo, ahora ya a diario (Entrevista a Juan).

Aunque esta idea se vincula más bien al rol inicial que le asigna Juan a la educación y al conocimiento musical, puede ser vista como una motivación de entrada al ámbito de la formación docente.

En segundo lugar, otros estudiantes apuntan desde una perspectiva más bien práctica o instrumental del por qué formarse como docentes, pues entienden que la pedagogía les permitirá adquirir herramientas prácticas para la enseñanza de la música tanto en las escuelas como en agrupaciones musicales en las que ya han desarrollado cierta experiencia:

Entre los profesores que tenían estudios pedagógicos y los que no, había mucha diferencia, por lo menos a nivel universitario. Y un profesor, aunque sea de música, aunque base sus clases desde la disciplina de la música, de la práctica, aun así, no va a tener las suficientes habilidades blandas ni tampoco recursos pedagógicos para poder mantener a un cabro [niño] motivado o interesado, o detectar en cuáles son las cosas en que se interesan, que les gustaría hacer, los instrumentos que les gustaría tocar, qué sé yo, etc. Y eso no necesariamente lo hace alguien que solamente estudió música (Entrevista a Alfonso).

Este análisis evidencia que la motivación por formarse como docente se da en el ámbito de la adquisición de recursos pedagógicos y cierto carácter en relación con las habilidades *blandas*, denominación elocuente de este estudiante que, a pesar de valorar la pedagogía, denota que lo principal es lo musical, las habilidades *fuertes*. En cualquier caso, esta motivación educadora coincide con la de Luis, el cual apunta que su experiencia en la FOJI (Fundación de Orquestas Infantiles y Juveniles) le ha permitido darse cuenta de sus falencias pedagógicas:

Falta mucho manejo con los estudiantes, en realidad. Esa capacidad de poder manejarlo, esa capacidad de poder meterte en el alumno, cosa de poder enseñarle de una forma distinta a lo que está escrito en un método es una herramienta que uno no solamente gana con la experiencia de hacerlo así nomás de la nada. Considero que esto es una herramienta que uno la gana en base a la experiencia pedagógica en sí, enseñar la música, y no solamente tocar un instrumento musical. El tener que incluirte dentro de cómo aprende un estudiante y comenzar a racionalizar esto, a pensarlo, a criticarlo y a trabajarlo desde ese ámbito y no solamente de pensarlo como a nosotros nos habían enseñado, que era: “este es el método, usted toque estas partituras y si usted no las puede tocar entonces váyase a la casa a estudiar”, sino buscar la forma de que esto pueda surgir y que los estudiantes puedan aprender,

independientemente de cualquier contexto en el cual pueda estar (Entrevista a Luis).

Estas motivaciones prácticas contrastadas con la realidad vivida en espacios musicales de alguna se sitúan en un espacio real, es decir, en una experiencia y diagnóstico de las capacidades y habilidades necesarias que debe poseer alguien que enseña la música.

Finalmente, algunos estudiantes plantean directamente la necesidad de encontrar un nicho laboral por medio de la habilitación para ser docentes que les otorga un programa de modalidad consecutiva, motivación que emana debido tanto a la emergencia dada por circunstancias de la vida como al espacio que le cabe a la música en el mercado laboral chileno:

[Mi motivación] principalmente fue... yo creo que laboral, porque también entremedio de todo ese tiempo que yo estuve como tratando de solucionar el tema como de académico... de grado y cosas, yo también trabajaba, o sea, hacía talleres, clases particulares, en el fondo a lo que viniera. Hasta incluso trabajé, no sé... En *retail* [dependiente], en medio tiempo, o sea, en el fondo porque empecé a tener que cumplir esa necesidad también de capitalizar, de producir dinero (...). Estuve dos años trabajando en un colegio en talleres y antes de eso estuve haciendo como reemplazos. Ahí me di cuenta de que el trabajo de talleres no tiene ningún tipo de resguardo y el tocar tampoco. O sea, tú vas a tocar si te sale una movida, o un cancheo [bolo], también para tocar, qué sé yo cómo le suelen llamar, pero no tienen ningún tipo de resguardo en cuanto a salud y en cualquier momento también te pueden echar o te pueden o no te renuevan. Y también el otro problema es que si tú no trabajas tampoco te pagan, o sea, que no hay un contrato y también uno siempre está como circulando en torno a la institución escolar (Entrevista a Gonzalo).

De esta suerte, el extenso recorrido de Gonzalo, con estudios de interprete en guitarra durante 9 años y circulando alrededor de la enseñanza del instrumento y algunos escenarios, pero sin seguridad económica y sanitaria, lo fuerzan a encontrar una vía laboral rápida y segura, es decir, la docencia en música, si bien su interés es principalmente musical.

¿Por qué específicamente este programa?

Las motivaciones específicas del por qué acceder a este territorio curricular y no al de otra institución encuentran diversas razones, las cuales pueden ser organizadas dependiendo de las titulaciones de origen de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes provenientes de la misma

Universidad de Chile entienden como un tránsito natural desde la Facultad de Artes al caso, reconociendo también elementos críticos de él y cuestiones negativas de otros programas de formación consecutiva:

La verdad es que no me lo planteé mucho, porque fue... primero me dijeron que la [Universidad] Católica priorizaba mucho a sus propios estudiantes y que la selección era muy difícil para entrar. No sé si será verdad, pero que eran pocos cupos y que esos cupos lo llenaban siempre los de la Católica y que no entraba gente de otras universidades. Después fue como, no sé, como el típico discurso de que la Católica es como más funcionalista, así como más de planificar y hacerlo todo correcto y que la [Universidad de] Chile tiene cómo toda esta onda de pedagogía más crítica, reflexiva... Y, bueno, al final entré en la Chile porque conocía experiencia de gente que había estado acá (...). También era como súper fácil en ingreso, como que no había prueba de requisitos especiales (Entrevista a Fernando).

Estas ideas relacionadas al paso natural dentro de la misma universidad vienen acompañadas de una cierta crítica a la formación y ambiente supuestamente ofrecido por la Universidad Católica, más de corte técnico, cuestión que reflejaría ciertas preferencias de los estudiantes por perfiles reflexivos y críticos al preferir la Universidad de Chile.

Por otro lado, los estudiantes que acceden de otras instituciones basan sus razones en dar un salto cualitativo de “calidad” en su formación, pues la Universidad de Chile está muy bien valorada dentro del espacio universitario latinoamericano:

Vengo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, entonces irme a la Universidad Andrés Bello, [una universidad privada], se iba a ver desvalorizado en cuanto a mi currículum, porque vengo de una universidad pública y mi título con el que quizás voy a ejercer es de una universidad privada. Yo lo encuentro pésimo que sea así. Yo estoy a favor de la meritocracia, pero si me voy a meter en un mundo, en un área laboral, sobre todo, que no hay camino, no hay nada... La mayoría lo ve como un juego y lo pintan como algo, así no más por encima y tomar esto y tratar de hacer algo de verdad en serio, necesito que la gente me mire en serio, que me miren y que digan: "no, este chico puede hacer esto de verdad, lo que está diciendo se puede hacer". Y para eso necesito que el resto de la gente no te mire en menos. Y desafortunadamente este es un camino que te ayuda en eso. La Universidad de Chile está muy bien valorada en todo (Entrevista a Luis).

Vemos, pues, que la razón de su elección se vincula a una mirada que se tiene sobre la música y la Universidad de Chile, que finalmente otorgaría cierto respeto y valor al título profesional de

profesor de música. Esta explicación revelaría la instrumentalidad de elegir este caso por sobre el de otra institución.

Finalmente, las motivaciones tanto generales como específicas son muy bien explicadas por el coordinador de la titulación, el cual con un sentido de realidad sobre los estudiantes que ingresan y se construyen como docentes logra captar los deseos íntimos formarse como docentes de música:

Creo que hay varios tipos de discursos. Uno, el discurso idealista de quien asume la profesión como la posibilidad de cambiar el país. Todo el idealismo de que el profesor es lo más importante y que en el fondo este individuo que viene saliendo de la Licenciatura que viene bien formado, se siente con esta especie de capacidad de enfrentarse a este desafío, de cierta forma como el salvador. A ese le llamo el discurso idealista, porque está en el plano de las ideas, no de la corporalidad asumida. Hay otro discurso, que no sé si es tan prevalente, de gente que ya tiene experiencia, y que tiene una genuina necesidad de aprender más para poder adoptar lenguajes que tiene el campo o poder entender cuáles han sido sus prácticas y que les ha salido bien o no, y ver si el proceso formativo les puede ayudar a reflexionar. Yo diría que ese discurso es más como experiencial, tiene un grado de realismo muchísimo mayor que el otro idealista, y en general son personas que tienen más experiencias o que han asumido otras tareas. Los postulantes que efectivamente se han involucrado con proyectos educativos como voluntarios, o talleres con niños o *boy scouts*, tienen esta idea. Y hay un discurso más instrumental, que es parecido a este realismo, pero más el realismo de lo pragmático, de gente que se da cuenta que no puede seguir ejerciendo la profesión si no tiene una certificación y por lo tanto se meten al programa para poder sacar esas certificaciones en algunos casos acceder a los nuevos beneficios que tiene la nueva, profesión docente o la carrera docente (Entrevista a coordinador).

La mirada clara del coordinador coincide con ciertas ideas que se han expuesto más arriba sobre el por qué formarse como docentes de música luego de haber cursado una extensa formación musical.

En síntesis, el trayecto inicial desde las primeras experiencias musicales y luego en el conservatorio rebosan diversidad. Esto implicaría que en este tránsito los estudiantes se acercan a la música de manera amateur y libre a través de espacios formales e informales como los contextos familiares, del barrio junto a amistades y la institución escolar. Si bien es cierto que las experiencias musicales iniciales son diversas en cuanto a los espacios, las perspectivas musicales

y profundidades de las experiencias, es claro que los estudiantes se fascinan con la música, aprendiendo en un nivel básico autodidacta o con un docente sobre el manejo de instrumentos. Luego de esto, acceden a la formación musical, la cual podría restringir la manera en que estos estudiantes construyen el conocimiento disciplinar en tanto hace referencia, la mayoría de las veces, a la tradición musical academicista, sus formas de enseñanza basadas en el lenguaje musical y las relaciones sociales que se establecen en base a la competencia por ser el mejor. Esto significa que sus experiencias pasan de lo abierto, pues refieren a la experimentación libre de la música en sus diversas formas, a lo cerrado con un conocimiento musical institucionalizado de tradición académica a través de su lenguaje y diversos constructos y disposiciones; por ejemplo, la competencia entre estudiantes y el entrenamiento. Sin embargo, en este espacio musical universitario, se observan pequeñas experiencias referentes a la docencia de la música, las cuales terminan en muchos casos por acercarlos a la pedagogía o tomar conciencia de ella. Estas experiencias musicales y pedagógicas evidenciarían que los estudiantes no llegan como *tabula rasa*, sin conocer sobre estos temas, pues sus experiencias como escolares y universitarios les han dado extensas y profundas creencias y vivencias sobre la música y la docencia.

Finalmente, las motivaciones de acceso al caso se fundamentan desde diversas razones, las cuales van desde posturas idealistas o ideológicas hasta perspectivas prácticas. Estas implican que la certeza o no de convertirse en docente de música refiere a cada una de las historias personales de los estudiantes, las cuales deberá aunar el plan de estudios. Lo claro de esta historia es que los estudiantes han tomado un largo camino, cuestión que parece permitirles tomar distancia de la escuela y asumir, o con mayor madurez la idea de formarse como docentes de música, o tener mayor conciencia sobre esta decisión.

2. Experiencias a través del territorio: el choque epistémico y el desarrollo de la disposición crítica.

La entrada a la formación pedagógica trae consigo nuevas experiencias formativas, todas ellas contrastadas con la formación musical. Esto implica que el caso se instala como un contrapunto a la tradición musical académica, viviéndose como un choque epistemológico profundo con valoraciones sobre el plan de estudios, el encuentro con modelos docentes, incertidumbre en la

práctica y percepciones sobre el valor que le cabe al docente de música dentro de la universidad y la sociedad.

a. El choque epistémico: el territorio curricular como contrapunto.

La experiencia musical universitaria ha permitido desarrollar capacidades disciplinares y experimentar en primera persona la tradición musical academicista de conservatorio. En esta nueva etapa de formación docente, los estudiantes se acercan a otras maneras de aprender en tanto se presentan otros conocimientos y nuevas formas de relacionarse con el profesorado universitario. Sus reflexiones sobre el paso desde la formación musical a la pedagógica señalan el profundo contraste entre ambas etapas y sus percepciones sobre estas vivencias. Como mirada general, el siguiente extracto del grupo de discusión revela el tránsito hecho por los estudiantes:

Fernando: Ha habido un cambio entrando al DEP, obviamente, porque llegamos de una carrera en que mayoritariamente era estar con partituras, estar componiendo, estar escribiendo o tocando. Y claro, en el DEP llegamos a esta nueva manera de la universidad y de tener que leer mucho, de tener que escribir muchos ensayos también, conversar mucho. Entonces para mí eso fue un contraste importante desde que llegué al DEP.

Antonio: A mí me pasó exactamente lo mismo. También lo habíamos conversado en la entrevista; en la carrera de Interpretación jamás me preguntaron la opinión: “¿qué piensas tú de esto? Reflexionemos de esto”. Entonces llegar aquí fue súper chocante, pero me gustó mucho, me gusta mucho eso. Me gusta mucho pensarme a mí mismo, escribir. Entonces si bien fue chocante, fue un agrado.

Jorge: Ídem. Me ha costado actualizarme. Como trabajo de noche, tengo poco tiempo, me cuesta el tema de la lectura y de la reflexión también, porque tienes que entender lo que lees para poder tener opinión. Eso me ha costado un poco, pero me parece muy desafiante e interesante porque justamente son rasgos que a lo mejor uno no tiene tan desarrollados. Y si los podemos desarrollar acá creo que vale en la formación de profesores (...).

Andrés: O sea igual para mí fue un cambio diametralmente opuesto porque yo como que estudié en una universidad que no tiene nada que ver con lo que es la Universidad de Chile. estudié en la UNIACC [Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación] y después estuve trabajando muchos años, haciendo clases y cosas así, y después entrar a estudiar de nuevo y la exigencia y la dinámica del DEP es totalmente diferente al proceso formativo previo que yo tuve. Entonces me costó mucho adaptarme, no entendía muy bien las dinámicas, pero después, cuando ya logré tratar de nivelarme

y entender cómo se tenía que ir desarrollando el marco general de los ramos, me fui dando cuenta de que la perspectiva que yo tenía de la música no era muy productiva para el contexto escolar (Grupo de discusión).

Si bien las palabras de este último estudiante revelan un aspecto interesante con relación al tránsito de una institución privada a una pública (lo que quizás apunta a la relación cliente-empresa), de los dichos del grupo de discusión se resalta principalmente el contraste entre experiencias ancladas a la tradición musical y la pedagogía. Se manifiesta, entonces, el tránsito de un territorio curricular con conocimientos musicales y formatos de aprendizaje, por ejemplo, a través de la partitura, a la realidad del caso. Esto implicaría que los estudiantes entienden que el nuevo plan de estudios les da la posibilidad de entrar en otro tipo de dinámicas de construcción profesional, dinámicas más libres o con bajo nivel de control. Es así que, por ejemplo, a través de la lectura y la reflexión ya apuntada más arriba como metodología, los estudiantes reorganizan sus concepciones sobre la música y la enseñanza, teniendo como base experiencias pedagógicas reveladoras. En este sentido, Antonio señala con un ejemplo práctico lo apuntado en el grupo de discusión:

Antonio: Eres barítono y tienes que cantar cosas de barítono y no puedes cantar otras cosas. Olvídalo. Ni siquiera es transportarla. Hay pecados en la música, cosas que no se pueden hacer, tabús. Pero aquí, no, aquí nada es tabú. Hay un mundo mucho más abierto. Entonces, la parte de las humanidades, de poder escribir lo que siento en un texto, siempre me gustó mucho y estudiando música, en los nueve años jamás tuve esa oportunidad, pero ahora sí que siento que sí... Dar una visión crítica de algo (Grupo de discusión).

Estas sensaciones basadas en el contraste de experiencias, en primer lugar, apuntan al valor de tener la oportunidad de poner su voz en el proceso formativo como docente; es decir, poder reflexionar, discutir y escribir sobre la pedagogía. Y, en segundo lugar, reconoce que la formación anterior se ha caracterizado por objetividades que tensionan con sus “pecados” la idea de formarse como músico. De esta manera, estas nuevas formas de trabajar y nuevos contenidos se resumen en un *choque epistemológico* entre lo musical academicista y lo pedagógico crítico, esto último parte de los fundamentos del caso.

Por otro lado, pero en coherencia con los dichos anteriores sobre la tradición musical, Alfonso agrega la idea de “maestro” en su formación musical universitaria y la contrasta con la experiencia

que ha vivido en el programa:

La figura del profesor, del maestro, se ha instalado [en la Facultad de Artes]. Todo lo contrario de lo que he visto aquí. Ninguno de los profesores que he visto hasta ahora tiene esa actitud, como de: “yo soy el profe, si ustedes no me hacen caso, mal” ¡Eso no está! (...). No hay una actitud de prepotencia o de imposición de lo que ella piensa. Siempre hay un diálogo y esa cuestión creo que es sumamente importante para formar a futuros profesores (Entrevista a Alfonso).

Esta reflexión pone en relieve dos modelos de profesorado; el primero referido al “maestro” que instruye en la música y el segundo un modelo docente más bien abierto al intercambio de ideas, el cual permite la construcción de un profesorado de música probablemente alejado de la idea prefijada, objetiva e impuesta de la instrucción musical. Esta idea también es profundizada en el grupo de discusión, principalmente por Rodrigo, al señalar que la titulación promueve la idea de que el profesorado universitario y los estudiantes son una comunidad capaz de tomar decisiones en conjunto, algo distinto a su experiencia en la formación musical:

Rodrigo: Yo tenía algo que decir parecido a lo que piensa el compañero, respecto a que realmente aquí encontré de profesores. Y también aprendí en el DEP el sentido comunitario, humano, de pertenecer a un grupo. En Arte Centro llegaba el profe: “ya este es el plan del año, estas son las unidades, estas son las reglas del curso, así se aprueba y así se reprueba, y venga, chao”.

Juan: [Un] calvario.

Rodrigo: Claro, entonces aquí llegamos y no pues, las cosas eran distintas. Aquí: “este es el programa ¿qué les parece? Estas son las decisiones, ya, tomemos decisiones en conjunto”. Se abren a escuchar propuestas: “oiga, profe, estamos muy complicados con las prácticas, ¿podemos aplazar la entrega una semana? Bueno”. El profe tiene el poder para poder ser un perro y decir: “ya, doy la materia por pasada, la otra clase prueba”. Y así es, porque el profe tiene el poder para hacerlo, pero también tiene el poder para decir: “chicos, esta es mi rubrica de evaluación, ¿qué les parece?, ¿la cambian?, ¿qué le cambiamos?, ¿les parece muy injusta, muy exigente?”. Eso es lo que yo aprendí con el DEP, al llegar al DEP. Y lo mismo trato de hacer con mis estudiantes, como de ceder un poco en mi posición de poder y decir como: “esto lo estamos haciendo todos, así que todos tenemos que ser parte de estas decisiones”.

Antonio: Yo, aquí yo puse lo que era una evaluación con una rúbrica (Risas).

Cristian: Llevamos como diez años en la universidad y recién sabemos lo que es una rúbrica.

Antonio: Claro, porque jamás... Todos los ramos prácticos... No sé, como que...

Saber que me van a evaluar y tratar de responder, ¡es un choque tan grande! Aquí conocí lo que era quizás una universidad (Grupo de discusión)

Estas palabras de los estudiantes revelan una fuerte crítica al modelo de conservatorio o la tradición musical en las instituciones chilenas y ponen, de manera jocosa, el descubrimiento de la *rúbrica* como elemento pedagógico por excelencia, aun cuando el instrumento en sí supone un enfoque determinista y supuestamente *objetivo* del proceso evaluador, pero que al menos aquí se negocia con los estudiantes. Así también reafirman la idea de que el territorio curricular promueve los espacios democráticos en búsqueda de consensos por medio de metodologías más bien abiertas, cuestión apuntada más arriba.

Sin embargo, la intensidad del caso, el poco tiempo que tienen los estudiantes en él y las nuevas formas de trabajo y evaluaciones, se traducen en sensaciones de pesar e incertidumbre. La profunda reflexión que se espera de estos estudiantes lleva a que estos desafíos intelectuales sean difíciles de comprender con rapidez. Luis, explica uno de los problemas suscitados en el comienzo de sus estudios en la titulación:

Al principio también tuve el problema con ella, [la profesora Violeta,] que yo no sabía cómo redactarle sus trabajos, no entendía lo que me estaba explicando. Le pregunté muchas veces a la profe y ella me explicó muchas veces y aun así no entendía. Entonces, al principio me costó mucho, lo viví con mucha presión, porque estaba en otros tiempos, o sea, ya me había ido mal en las primeras pruebas, porque me decían... La mayoría me decía: "mira sabes que tu idea está súper buena, pero le falta mucho para trabajarla. Pudiste haber dicho mucho más sobre esta idea". Yo decía: "pero si me preguntaron nombre de tres ideas, le nombré tres ideas, punto". Me decían: "no, pero es que las puedes desarrollar, podrías generar una hipótesis más grande, podrías incluso tratar de narrar algo, cosa de ejemplificar cómo hipotetizaste esto". Y me decían cosas raras que en verdad yo en ese momento, sobre todo, no tenía idea cómo hacerlo. Me puse a estudiar, o sea le pregunté a los profesores (Entrevista a Luis).

Esta problemática más o menos generalizada tiene relación con cuestiones prácticas de esta nueva epistemología de enseñanza y las capacidades de los estudiantes: la reflexión profunda y la escritura como base de este nuevo territorio curricular. De este choque epistemológico dado por el contraste de dinámicas para la construcción del conocimiento, los estudiantes de música demandan mayor comprensión por parte del profesorado universitario:

Tienen que entender un poco el mundo musical, cómo se vive la música. Porque, por

ejemplo, los profesores nuestros, al principio, cuando tuvimos este problema de cómo escribir y cómo hacer algunos trabajos... no todos, pero sí varios... O sea, creo que, por ejemplo, los compañeros que venían de la [Universidad de] Chile específicamente no tuvieron tanto este problema. Yo los veía un poco perdidos igual que yo al principio, pero agarraron mucho más rápido que nosotros, y yo vengo de la UMCE [Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación], otros compañeros vienen de la ARCOS y otro, Daniel no me acuerdo si viene de la [Escuela] Moderna. Entonces, nosotros teníamos problemas, estábamos todos en la misma parada. Y los profesores no entendían que a nosotros nos costara, porque nosotros ya veníamos de una licenciatura, entonces deberíamos de saber esto. Nosotros le decíamos: “¿pero usted conoce lo que se enseña en la licenciatura en música, ustedes saben cómo se trabaja la licenciatura en música? Por algo le estamos pidiendo ayuda que nos enseñen hacer esto, porque a nosotros no nos enseñan a hacer”. Cuando tuve ese problema urgente me sentí acogido en muy pocos lados. Con la profesora Angélica, con la Violeta que a pesar de que no nos sirvió mucho, lo intento muchísimo. Lo intentó, de verdad lo intentó, no entendí ni pito, pero lo intentó, y eso lo valoro hartito (Entrevista a Luis).

De esta manera, aunque el territorio curricular se vive como un espacio revelador en cuanto a nuevas formas de aprendizaje y relaciones con el profesorado universitario, ciertamente democráticas, las cuales obligan a la reflexión profunda y su puesta en el papel, estas terminan por complicar a los estudiantes debido a la falta de desarrollo o más bien falta de familiaridad con la escritura y la problematización de temas relativos a las ciencias de la educación. Todo un ejemplo de que la democracia también hay que enseñarla y aprenderla y no darla por sentado.

- b. Mis espacios y profesores universitarios significativos: más bien cuestiones pedagógicas genéricas.

De este territorio curricular, los estudiantes apuntan como significativas ciertas características genéricas del profesorado universitario, específicamente capacidades y cualidades de dos profesoras de la titulación y sus asignaturas, las cuales pertenecen a la RPG. Como primer modelo docente positivo los estudiantes señalan a la profesora Esperanza, la cual es antropóloga y Doctora en Educación, y dedicada a investigar principalmente temas relativos a la formación docente. Ella, que dicta la asignatura de *Comprensión Histórica y Sociológica de la Escuela y la Educación*, se convierte en un modelo docente tanto por sus cualidades personales como por sus formas de llevar la asignatura:

La profe Esperanza (...) por su paciencia, por su carisma, su forma de enseñar, como que no te presiona. Como que ahí te deja apropiarte del contenido. Es una profe que deja apropiarse del contenido (Entrevista a Rodrigo).

Estos comentarios de Rodrigo resaltan, en primer lugar, la importancia de que el profesorado universitario sea paciente a las nuevas vivencias de los estudiantes dado el choque epistemológico apuntado más arriba. Y, en segundo lugar, el carisma de la profesora y la metodología que lleva a cabo en la asignatura, lo que reforzaría aquel concepto de libertad en la construcción del conocimiento docente. Estas ideas se ven complementadas por los dichos de Daniel, el cual también alude a la asignatura que esta profesora dicta:

El ramo que más me gustó en el DEP. Era un placer asistir a ese ramo, el único. Era el que hacía la profesora Esperanza. Era la historia de los profesores, la historia del movimiento de los profesores (...), porque nos mostraba la dimensión política del docente, la dimensión social desde su origen y que yo creo que eso no ocurre en otras carreras, por ejemplo, los músicos (...). Es muy simpática ella, muy livianita de sangre, muy agradable. Y, no sé, siento que era muy humilde en cuanto a todos los conocimientos que tenía. Y, además, era muy respetuosa con las ideas políticas que había dentro de la sala. Por ejemplo, ella nos mostraba todos los movimientos políticos. O sea, todos los movimientos de docentes que actualmente existen, me acuerdo. O nos hablaba de, no sé, de repente se tocaban los temas de política nacional, entonces... Y, era siempre respetuosa, o sea, no se abanderaba frente... O sea, no te decía “usted tiene que meterse a esta organización” (Entrevista a Daniel).

Esta valoración de Daniel, ya profesor de música, si bien vuelve a poner sobre la mesa la promoción de la reconstrucción del movimiento docente como una cuestión relevante del plan de estudios, también rescata las habilidades blandas de la profesora y su humildad pese a su profundo conocimiento del tema. También releva los fundamentos de su metodología, que tiene que ver más con una mediación entre el conocimiento y el estudiante que con la imposición de ideas, en este caso, políticas y educativas.

Por otro lado, los estudiantes rescatan a la profesora Alexandra y su asignatura de *Teoría de la Educación, Pedagogía y del Desarrollo del Currículo*. Alexandra es profesora de Historia y Ciencias Sociales para el nivel de secundaria y Doctora en Educación. Esta académica realiza investigación en el ámbito de los estudios narrativos en educación y formación del profesorado. A modo de aclaración, Alfonso apunta la perspectiva en que se aborda su asignatura:

En Teorías de la Educación con la profesora Alexandra hemos visto mucho las últimas tres clases el tema del currículo, ya, pero el tema del currículo no como una cuestión técnica. Hemos visto, claro, obviamente que es una cuestión polisémica, etc., pero que también es político. El currículo es político y no lo puedes ver de otra manera porque es determinante en la formación de los individuos y en el perfil de las instituciones que enseñan, obviamente. La pregunta es quién hace el currículum, para quiénes lo hacen y, qué se yo, otras cuestiones que obviamente que vienen al caso (Entrevista a Alfonso).

Esta descripción general de la asignatura revela la perspectiva crítica de cómo la profesora Alexandra aborda los temas principales, los cuales refieren a cómo se construye el conocimiento sobre el currículum y la mirada polisémica de él y que finalmente sirven para desplegar metodologías de enseñanza que son el correlato de las capacidades, habilidades y creencias de la profesora:

Me gusta mucho lo que hace la profesora Alexandra, encuentro que son súper motivantes las clases (...). Se logra ahí un aprendizaje significativo también por el formato y la distribución del espacio. O sea, por ejemplo, el hecho de generar un espacio que sea como de diálogo, poner las sillas de otra manera, generar de alguna manera grupos. Entonces es como que te obliga también a no ser tan memorista y a la información que te entregan tener que... El hecho de tener que hacer el ejercicio de conversarla o debatirla te ayuda también a sacarlo un poco de la forma original en la que está y verbalizarla. Entonces en esa verbalización yo creo que se logra memorizar mejor y relacionar la información y de alguna manera poder también contextualizarla, no solo memorizarla. Eso creo que también ha sido un buen formato. Y también ver que a los profesores también realmente les gusta enseñar y hacer lo que están haciendo. Yo creo que quizás en música, de repente, se ve mucho el tema de que los profesores están realmente compitiendo por lograr un espacio (Entrevista a Gonzalo).

Como vemos, los estudiantes valoran estas experiencias formativas atravesadas por metodologías y espacios democráticos mediadas por la profesora Alexandra, pues más que la transmisión y memorización, estas permiten apropiarse del contenido. De esta manera, estas dos profesoras y sus asignaturas se revelan como modelos docentes e hitos formativos respectivamente, no necesariamente por su posibilidad de pensar en el aula de música y la educación musical, sino por el componente teórico reflexivo relativo a la pedagogía general que de estas asignaturas emergen; es decir, su carácter genérico. Es esta una cuestión coherente en tanto en cuanto los estudiantes apuntan que estas asignaturas y otras del plan de estudios

permiten mirar el fenómeno de la educación musical desde una perspectiva mucho más amplia:

[Los] ramos me gustaron más por lo que son que quizás por lo que me vayan a servir como prácticamente en las clases. El de *Comprensión Histórica*, el de *Reflexión Crítica*, el de *Sujeto joven...* como que todos esos ramos no estaban tan enfocados a la práctica pedagógica [musical], sino a cómo pensar la educación en un sentido general... Como que también me gustaron los textos que tuvimos que leer o los trabajos de investigación teníamos que hacer (Entrevista a Fernando).

Tales modelos docentes y sus asignaturas sirven de complemento o más bien de fuerte contrapunto de la formación musical recibida antes del caso y que, durante la formación docente deja en la marginalidad, en cuanto a la valoración, a la didáctica de la música. Esto implicaría que la centralidad de la pedagogía general permite a los estudiantes pensar la enseñanza de la música y el rol docente de manera más amplia, en este caso, con elementos de reflexión crítica sobre el currículo y las valoraciones de los colectivos de profesorado (general).

c. La fase de prácticas: entre la incertidumbre, la crítica al profesorado y la negación a la música.

Los nuevos espacios formativos y las metodologías propuestas por el profesorado universitario recrean una mezcla interesante de libertad, búsqueda y subjetividad en la creación de conocimiento teórico-práctico o praxial. Si bien los estudiantes agradecen y valoran estos espacios abiertos, estos se traducen además en incertidumbre en sus procesos de acercamiento e intervención en la escuela, revelándose así, complicaciones en cómo ser y qué hacer dentro del aula de música.

En primer lugar, volver a la escuela (en calidad de estudiante-profesor), luego de 5 años como mínimo debido a la extensión de sus formaciones musicales, trae consigo múltiples interrogantes y sensaciones ligadas al contexto incierto que significa el aula. Respecto a lo primero, Cristian, señala en el grupo de discusión que:

Entrar al DEP y la práctica, fue igual complejo porque yo salí del colegio el 2007. Entonces, volver a la escuela diez años después... claro, es complejo el darse cuenta en la práctica y volver a la escuela, pero en otro rol, e igual es un choque complejo, complejo, porque la escuela... O sea, cuando yo salí o cuando ustedes salieron era

completamente distinta como es ahora (Entrevista a Cristian).

Esto dichos revelan la distancia entre las últimas experiencias escolares durante el nivel secundario y el ingreso al territorio formativo, específicamente a las prácticas en los centros educativos. Esta distancia en primer momento es la causa de la compleja experiencia que les toca vivir ahora como estudiantes-docentes, es decir, en un rol más bien móvil y en un espacio incierto. Esta doble incertidumbre es complementada por Juan, el cual califica la práctica en la escuela como:

Algo incógnito, es algo completamente novedoso. Porque bueno, siempre habíamos estado al otro lado de la institución, claro. Entonces entrar y vincularse con áreas, con oficinas, con la institución ¿cierto?, y ser parte... Y definitivamente comprender que al final ya eres parte de ese lugar, que eres parte del área en la que está trabajando la educación, del área que está ejerciendo una acción laboral en la educación, no del área que se está formando, ¿cierto? Y, entonces, jugábamos como... es como jugar un doble rol. Sí, en realidad es algo como eso (Entrevista a Juan).

Estas complejidades dadas por la incertidumbre envuelven tanto los espacios de la escuela como los roles que deben tomar los estudiantes, las cuales poco a poco (de un semestre a otro) comienzan a ser asimiladas. Esto implica que estos nuevos espacios cargados de incertidumbre, con nuevas responsabilidades, demandan una postura profesional, es decir, se comienza a dejar de lado el continuo estudiante-docente para estabilizarse solo en el rol “docente”. De esta suerte, el tránsito por espacios inciertos y subjetivos hace que los estudiantes se pregunten “cómo hacer y actuar”, lo cual en un inicio tiene como consecuencia la demanda de herramientas prácticas por parte de ellos a su profesorado universitario, algo lejano a la realidad y fundamentos del plan de estudios, específicamente de la concepción didáctica:

Al principio, como te contaba, era como muy complejo, porque no sabía bien cómo hacerlo y en el fondo yo esperaba que en didáctica me dijeran, entre comillas, “cómo hacerlo” o “pensar cómo hacerlo”, pero en el fondo no sé si el rollo de la profe, y que le he escuchado a otros profes del DEP: “acá nadie te va a dar como receta de cómo hacer las clases ni te va a dar un modelo de hacer clases”, sino que la idea es que durante este proceso tú te vayas construyendo de tal manera que puedas como ir reflexionando sobre tú práctica e ir como tú armando tu propia manera de hacer clases, como que tengas la facultad de investigar y qué sé yo, a partir de eso, tú construirte como profesor (...). Al principio lo sentía como solitario y ahora lo asumí como parte de esta cuestión. Como a veces yo decía: "pucha, en verdad no tengo idea cómo hacer varias cuestiones de música" y me metía a buscar y leer libros e investigar

por mi cuenta, y decía: “qué lata que tenga que estar haciendo esto solo y que no lo puedan haber hecho en las clases didácticas”. Pero bueno, supongo que así es la cuestión (Entrevista a Fernando).

Se observa, entonces, que el 1º semestre de prácticas está lleno de incertidumbres y poco control del profesorado universitario, lo que, paulatinamente, va activando una cierta actitud de búsqueda personal de los estudiantes de la titulación ante las problemáticas y desafíos que se suscitan.

Por otro lado, esta incertidumbre que emerge una vez ingresado en los espacios de prácticas se ve intensificada en algunos casos por las relaciones con el profesorado guía de los centros escolares. Esto significa que el acompañamiento en los centros educativos, más que cumplir su rol formativo, pone dificultades en la formación del futuro profesorado de música:

Bueno, igual te lo he comentado mucho, pero para que quede como grabado, ha sido súper frustrante porque la profe [del colegio] sólo dictaba, me hacía dictar, dictar, dictar, dictar... Yo creo que es como aburrido solo dictar, o poco motivante, porque, por ejemplo, lo comparo con mis compañeros y me siento mal, porque veo a los otros de música... Están haciendo música con los alumnos, hasta Alonso dirigió una pieza a dos voces, que hasta los hizo cantar. Y yo no he podido hacer eso. Siento que yo lo hubiese hecho súper bien si me hubiesen dado la oportunidad, por ejemplo, de hacer algo a dos voces con los chicos. Y en cambio solamente dictándolo, lo puede hacer cualquiera, no estoy aplicando lo que estoy aprendiendo acá, ni lo que estudié en la universidad de música, no estoy aplicando nada. Solamente aprendí a dictar (Entrevista a Antonio).

Estas experiencias disímiles conllevan cierto malestar de los estudiantes ante modelos docentes que probablemente no se adecuen a sus intereses o simplemente a lo que ellos consideran adecuado a la etapa de formación como docente de música. Estas vivencias cargadas de incertidumbre, junto con un profesorado guía que muchas veces no acompaña como se quisiera y la extendida idea de libertad de opinar y discutir abiertamente sobre temas educativos y pedagógicos, llevaría al futuro profesorado a tener una visión altamente crítica sobre la escuela. La coordinadora de la fase de prácticas, la profesora Lucía, que ciertamente conoce la diversidad de experiencias en las prácticas, señala que los estudiantes:

Quieren otra escuela. Y no entienden que la escuela es la escuela. De hecho, lo hemos conversado con algunos profesores. Puede estar influido también por como nosotros

tenemos el programa, que va como a enfrentarse a esa realidad, pero a enfrentarse, no a comprenderla, aunque los focos que efectivamente tiene cada uno de los semestres son diferentes. El primero es comprender la institución, pero vamos a enfrentar la institución, no a comprenderla. Entonces, cuando pasa eso, es cuando vienen las problemáticas: “Es que la escuela es...”; “¡Oh la escuela es autoritaria!”, así como que recién se dan cuenta; “La escuela es violenta”; “Es que usted hace las clases así”; “Es que usted es así”. Cuesta además comprender la distancia que existe entre un estudiante que se está formando y un profesor que ya ha ejercido durante mucho tiempo en esa escuela... Mucho tiempo, que sea 1 año, pero ya conoce esa escuela, conoce como funcionan sus estudiantes y vamos con... muchas veces, un poco de arrogancia a la escuela. Es decir, la escuela debe ser transformada porque estamos en ese paradigma. La escuela debe ser transformada, pero para poder transformarla tenemos que estar dentro de la escuela, ser parte de ella, porque desde fuera solo vamos a ser un choque. Y eso es lo que les pasa a varios estudiantes, que no logran entender que van a la escuela a diagnosticarla y a proponer planes para la mejora (Entrevista a profesora Lucía).

Como vemos, la coordinadora hace autocrítica sobre las intenciones y estructuras del plan de estudios, el cual muchas veces los estudiantes no logran captar, pues se pasa inmediatamente a una disposición crítica sobre la escuela sin haber transitado por un diagnóstico comprensivo de ella, tal como lo señala uno de los núcleos de trabajo. Probablemente este nuevo espacio abierto para discutir y proponer hace que los estudiantes adopten inicialmente este paradigma crítico sin haberse detenido sobre la construcción histórica de la escuela y su organización y las dificultades del quehacer docente. Esta problemática es analizada de otra forma por la profesora de *Didáctica de la Música*:

Primero les cuesta un poquito y son bastante críticos con los profesores. Les cuesta insertarse porque igual la escuela es una cuestión rara pues, está llena de códigos. O sea, a algunos le cuesta y a otros no tanto. Pero luego otro de los desafíos también es mirar la escuela críticamente, por lo que son bien críticos con las prácticas, como: “esto es lo que yo no quiero ser como profesor”, por ejemplo. Siempre está muy presente esa idea de criticar al profesor, siempre está muy presente (Entrevista a profesora Violeta).

Estas palabras reflejan la difícil tarea de aunar el objetivo del plan de estudios, respecto a la construcción de una mirada crítica y transformadora de la escuela, con una actitud comprensiva sobre la realidad de cada docente, en este caso, del profesorado guía.

Finalmente, otra de las cuestiones relevantes de las experiencias en los centros de práctica es que

los estudiantes viven sus primeras instancias en los centros educativos más bien alejados de la música, situación bastante peculiar, pues luego de haberse formado como profesionales de la música se olvidan de alguna forma de esta o más bien queda solapada por la excitante o reveladora experiencia ligada a la pedagogía general. Como ejemplo de esto, los estudiantes evitan la ejecución e interpretación musical juntos a sus nuevos alumnos en los centros de prácticas:

El 2º semestre ya me tiraron a hacer clases y me costó adaptarme, me costó trabajar el currículum, ir a las bases curricular y saber qué tenía que hacer. Como tú has visto, que son bien generales... Me costaba hacer ese trabajo porque yo decía: “ya, tengo que hacer una unidad, pero ¿qué hago en esta unidad?” Me costó mucho y después cuando ya le agarré el hilo empecé como a de alguna manera a planificar las clases, pero siempre sobre la marcha, como: “ya, a ver si la próxima semana vamos a hacer esto y qué podría hacer”. Entonces fue difícil y, además, yo tenía como mucho más grande el rollo de que no quería llegar a pasar una partitura y que tocaran la flauta, ¿no?, sino que quería que hiciéramos otras cosas, pero de repente me di cuenta que igual tenía el prejuicio de tocar, ¿entiendes? Pero después me fui dando cuenta que tocar es la base un poco de la clase, que no es malo, pero en la manera en que le demos sentido (Entrevista a Fernando).

Si bien las palabras planteadas por este estudiante reafirman las ideas arriba expuestas, lo interesante es que revelan este rechazo inicial sobre el ejercicio musical en sí mismo. Es decir, los estudiantes asumen la enseñanza de la música alejados de la interpretación y la partitura musical, en tanto tradición academicista de la cual vienen y tienen mucho de ella. Lo anterior probablemente tenga sus razones en la intensidad del plan de estudios, en su propuesta didáctica más bien de corte general o bien debido a la resistencia de este nuevo profesorado por transmitir, de la misma forma que en el conservatorio el conocimiento musical en la escuela.

d. La valoración del profesorado de música: lo complejo de la interdisciplinariedad.

El tránsito por el territorio curricular y las relaciones con grupos de estudiantes de disciplinas heterogéneas y un profesorado universitario que promueve más bien un conocimiento pedagógico general tiene como resultado que estos sientan y perciban ciertas valoraciones respecto a la propia música y la enseñanza de esta. Posibles miradas que emergieron por sí solo dentro del discurso de los estudiantes haciendo referencia a ideas relacionadas con la falta de

integración y comprensión del conocimiento musical de parte del profesorado universitario y la minusvaloración intelectual por parte de los compañeros de otras disciplinas, las que de alguna forma les afectaban:

Al principio era un poco extraño, como que habían... ¿Cómo se llama esto?, algunos roces quizás porque miraban en menos, quizás como... no sé, como que ya está claro que en filosofía te enseñan mucha metodología y que en artes te enseñan otras cosas. Entonces, uno llega a una dinámica en donde te piden esa metodología que a ellos les sirve, y que a nosotros no nos enseñaron y claramente hay un desequilibrio. Entonces hay como una cierta mirada, al menos al principio, de las capacidades del otro y se forman como sectas, como que se piensa: “yo no quiero trabajar con los de música, porque no saben hacer esto, no saben escribir”; “yo no quiero trabajar con los de arte porque solo saben dibujar”. Al principio fue así más o menos, después como que se fue abriendo un poco, pero todavía queda un poco de resquicio de que: “solo trabajo con mi grupo porque estoy más seguro con ellos”. Al principio me dio mucha rabia, como de: “yo no soy menos capaz que tú para hacer esto, no sé, quizás estoy un poco en desventaja, pero porque tú tienes las herramientas que a mí me falta, pero no es como que no pueda aprender esa herramienta”. Por eso y desde ese momento como que siempre los trabajos fueron así en grupos como por disciplinas. Algunos que eran muy buenos amigos, como que interdisciplinarios, pero siempre era como Facultad de Filosofía con sus carreras en grupos, o gente de Inglés con Historia y qué sé yo (Entrevista a Rodrigo).

Estas palabras revelan una realidad propiciada por el carácter interdisciplinar del caso, la cual, en primer lugar, refiere a la discriminación que nace de los prejuicios construidos en sus formaciones iniciales (ciencias sociales frente a artes musicales) y las capacidades promovidas: por un lado, en las ciencias sociales un alto nivel metodológico y analítico; y, por otro, las habilidades de ejecución e interpretación de instrumentos en las formaciones musicales. Esto se traduciría en grupos cerrados de trabajo, si bien interdisciplinarios, pero no con la diversidad que los estudiantes de música esperarían. De alguna forma, estos dichos pueden ver su causa en lo que apunta Luis:

Es que no me siento menos y tampoco siento que ellos crean que soy menos. Pero sí siento que ellos no tienen... ¿cómo lo podría decir?, no entienden, lo que es la música en sí. El valor de la música. Están muy alejados del conocimiento musical y no digo teórico, sino general... la experiencia musical. Están demasiado alejados de eso, entonces para ellos es como... Me he topado con compañeros de Historia que están muy metidos en lo suyo, con todo el ámbito que les compete y cuando ellos hablan de clases de música para ellos es como “relicreo” [recreo] o una cosa así

(Entrevista a Luis).

Este comentario revela su comprensión y empatía sobre la experticia disciplinar que han construido sus compañeros de la mención de Historia y probablemente su esperanza por comprensión mutua. Al mismo tiempo, expone aquella subvaloración percibida al apuntar que estos compañeros creen que la música en la escuela es la extensión de los recreos. Por otro lado, Rodrigo entrega una interesante opinión sobre las razones de la valoración que perciben dentro del caso:

Igual tiene relación con la cantidad de estudiantes, pero más de profes de didáctica o que haya más diálogo con gente de estos profes de didáctica y no con la Violeta, porque la Violeta es de música y es ajena a la Facultad, igual quiere decir algo. Que no la incluyan en las conversaciones o en las reuniones o en las decisiones que se toman también, como que a ella solo le informan. Entonces, eso igual da para pensar, pues si igual está contratada por el DEP para hacer clase a gente del DEP, debería formar parte de las decisiones también, pero no, pues aquí se toman decisiones solo entre los profes de Filosofía, como Facultad de Filosofía (...). Es como decir: “hay Artes y Música, ya, hay que suplirlo porque sí, no más, porque hay gente que ocupó la vacante”. Así lo veo yo, como que hay que hacerse cargo de estos niños que entraron a estudiar pedagogía de la música (...). Como quien igual son bastante dejados con todas las disciplinas en realidad, pero arte y música igual están más segregados socialmente (...). No sé por qué a los de música sólo se les pide que toquen, o a los de arte como que su único aporte es en tal cosa, sea hacer un afiche, o pintar. Pero los de música también pueden pintar o escribir, así como los de filosofía también pueden tocar, como que se le da mucho énfasis a que: “tú eres de música, entonces tú sí sabes tocar”. Se encasilla mucho a la persona (Entrevista a Rodrigo).

Se trata de un comentario interesante que recuerda lo señalado más arriba sobre la desatención del profesorado universitario del caso de las experiencias musicales de los estudiantes o sus formas de construir conocimiento, situación que generaría pequeños resquemores sobre la formación recibida.

Estas percepciones sobre la valoración me llevaron a integrar dentro del grupo de discusión una sentencia amplia que hacía referencia a la desvalorización de la música en la escuela y en la sociedad para así conocer sus miradas sobre el ser docente de música en el sistema de educación chileno, en tanto producto de intereses sociales, culturales y económicos:

Rodrigo: No se si no es valorada, quizás sí, pero no da la forma en que nos gustaría a nosotros. Porque, claro, cualquier postura que se le dé a la música es un valor que se le está dando, pero puede ser un valor negativo o un valor positivo. Creo que actualmente se le está dando negativo, como solo de cumplir como con cuotas del currículum, quizás, también solo como para ramo como “challa” [juego] o música como adorno, o música como un espacio fácil, o música como un espacio para reforzar otras materias, también. Entonces, claro hay una valoración, pero en este momento está siendo negativa (...).

Cristian: (...) no sé si la palabra es valorar. Creo que está más subyugada, poco valorada, en el sentido de que en la escuela en general la música está subyugada, por ejemplo, a las fiestas patrias. Entonces, para fiestas patrias tengo que hacer esto, para el mes del mar tengo que hacer esto otro, para, no sé, el día de la sopa tengo que hacer esto. Entonces, claro, la música está valorada, está valorada “en función de”, ¿entiendes? Lo que yo no creo que esté mal. Tampoco estoy valorando negativamente eso, sino que lo que pasa es que en eso se está convirtiendo el ramo de música, ¿entiendes? En solo subyugaciones a, y no... Lo que hablaban los compañeros: no al análisis, no a la reflexión. Y se está transformando, yo creo que ya se transformó en una asignatura técnica en donde solo se toca, solo se toca y solo se toca (...). Necesita un carácter distinto dentro de la institución-escuela, es la asignatura que debería tener más horas y no llenar de talleres técnicos, porque es en donde hay análisis, donde hay reflexión, donde hay crítica....

Fernando: Esto de que está desvalorizada la música en la escuela me recuerda a un texto que estaba leyendo que hablaba sobre el problema que tenemos los profesores de música para legitimar la necesidad de que exista música en la escuela. Como que si uno le pregunta a un profe por qué debería haber música en la escuela, como que nunca te saben decir muy bien porque... Siempre como que hacemos esto como: “no, porque favorece... porque la neurociencia ha dicho que los niños son más inteligentes si tocan música”. Y claro, hago el nexo con lo que contaba el Cristian... Bueno, muchas asignaturas se dedican solamente a tocar quizás de una manera... porque yo no creo que el tocar sea malo, sino que cuando tocamos solo con un sentido técnico-reproductivo es cuando ya la cuestión se produce... Como que pierde sentido. Entonces hace que los niños no le vean el sentido a la escuela. Y en este texto dice que, en el fondo, como... Porque la gente desvaloriza la música en la escuela es por lo que le ofreció la asignatura de música cuando ellos estuvieron escolarmente, y esto dista mucho de la realidad de lo que han vivido después, como con la música después de salir del colegio (...). Tampoco niego que hay otra cuestión sistémica como del enfoque educacional en el que estamos inmersos que también niega obviamente la música y le da demasiada importancia a otras cosas que son matemáticas y lenguaje, y deja un poquito de lado todo lo demás que hay ahí (...).

Andrés: (...) pienso yo que la deslegitimización de la música viene del currículum que se establece a nivel nacional, porque ahí ya hay un tema... Yo, por lo que he avanzado en didáctica y lo que he leído del currículum nacional que hay en música, hay cosas

que son completamente inviables, cosas que en verdad no se pueden llevar a cabo a menos que tengas una muy buena infraestructura y que tengas una muy buena disposición de los estudiantes de enfrentarse a la música. Pero convengamos que no es la realidad del 100% de los colegios, ni del 50%, creo que el 20% o 30% ya es mucho. Yo creo que el problema, más que de cuál es la postura que tienen los apoderados y estudiantes frente a la música, es cómo nosotros como profesores de música y como nación educa a las nuevas generaciones y potenciamos las cualidades que la música puede dar a una sociedad o a un grupo de personas, ¿entiendes? Y creo que ahí hay una deuda grande, porque creo que está inmensamente subvalorado lo que es la música, porque también desde la perspectiva por lo menos de la que yo siento la música, a pesar de todas las cosas actitudinales y de motricidad fina y auditivas que uno puede desarrollar, hay una cosa que es inmensamente valorable que en la escuela creo que no se valora tanto, que es el hecho del contexto lúdico que se genera a través de la música, que es como que: “si es juego, es malo” (...). Pero creo que ahí está la deuda, creo que son como diseños curriculares que no dan el ancho a lo que la música como materia necesita (Grupo de discusión).

Todos estos comentarios proporcionan una diversidad de miradas sobre la valoración de la música en la escuela que van desde una crítica al currículum musical y sus contenidos en relación con la realidad del aula de música en Chile hasta el lugar que ocupa la música en el currículum general, pasando por el trabajo del profesorado de música y su responsabilidad en el estado actual de la música. Lo cierto es que estos estudiantes reflexionan sobre un territorio y condiciones para la enseñanza de la música desfavorable tanto por concepciones externas sobre la educación musical (solo tocar) y la cuestión cultural que rodea a la escuela como las condiciones internas de la escuela, las capacidades del profesorado de música y la necesidad de transformación.

En síntesis, los estudiantes del caso de modalidad consecutiva viven intensamente el breve paso por la formación pedagógica. Una vez que ingresan al caso, estos estudiantes abren nuevamente sus experiencias formativas, pues se integran a un territorio curricular más bien abierto en términos de relaciones y formas de construir el conocimiento que, si bien son espacios altamente valorados, traen consigo también sensaciones de incertidumbre. Se da así un *choque epistemológico* a través de imágenes de modelos docentes significativos vinculados a cuestiones pedagógicas generales y metodologías democráticas, lo que si bien podría ser el correlato de la existencia de un solo referente musical dentro del programa (como es la profesora de Didáctica de la Música), remitiría claramente a la orientación más bien general de las experiencias pedagógicas. Finalmente, aunque el movimiento entre estudiante-profesor, o cada vez más profesor a medida

que avanza, se construye en un espacio abierto y sin mayores controles, también percibe ciertas valoraciones negativas con relación al rol que le cabe a la docencia musical en la escuela y la toma de atención por parte de su profesorado, cuestiones que ayudarían a reflexionar sobre los objetivos de la educación musical en la sociedad y el aula de música, es decir, edificar disposiciones políticas en defensa de la música en la escuela.

3. El rol de profesorado de música en la escuela: entre los problemas sociales y la música.

El territorio oficial, su propuesta formativa y las experiencias que ofrece, rápidamente marca a los estudiantes. Estos perciben que el plan de estudios promueve una formación reflexiva y crítica principalmente centrada en la pedagogía general y los problemas sociales lo que, aparentemente, se traduce de manera coherente en el rol que le asignan a la música en la escuela y la pedagogía dentro del sistema educativo. Con relación a esto, Rodrigo apunta su visión sobre el modelo de profesorado que ha aprendido en el programa:

Profesor crítico, profesor político, con mucha mirada política, con mucha mirada social también, con ganas de cambiar las cosas. No por nada nos hacen reflexionar un semestre completo sobre eso, de la historia de una institución. Antes estaba como desesperanzado, un poco como diciendo: “¿qué puedo hacer yo en este universo gigante?” Y aunque tengo claro de que soy una línea en el agua, en el mar, tengo claro también mi... No me gusta decirle poder, pero llamémosle así a la capacidad que tengo yo como profe para cambiar realidades (Entrevista a Rodrigo).

Estas palabras plantean con cierta ironía el alto grado de crítica sobre la escuela y las búsquedas de propuestas personales para esta, y reconocen la dimensión crítica, política y social promovida por el caso. Palabras que, además, se interpretan como el tránsito de una utopía hacia una realidad pedagógica a partir de las herramientas que le ha dado el caso para la transformación de la escuela. A lo anterior, Javiera, ya profesora de música, agrega la idea de movimiento-proactividad en el modelo desarrollado por el programa:

El profesor que promueve la crítica, que es crítico y a la vez incentiva la crítica en sus estudiantes. El profesor proactivo que sea capaz de tener iniciativas propias y llevarlas a cabo. Como siempre era el asunto de no quedarse dormido por decirlo de algún

modo, de ser alguien en movimiento y mover a los demás. Eso era más o menos la identidad que se repetía. El asunto crítico sobre todo era como el protagonista (Entrevista a Javiera).

Este comentario evidencia la promoción de un profesorado de música capaz de moverse y mover a sus estudiantes a través de una disposición crítica sobre los problemas de la escuela y el aula de música. Esto se ve reafirmado por Luis, el cual señala que el plan de estudios y sus académicos:

Tratan de construir un profesor capaz de poder llegar a cualquier tipo de realidad y construir estudiantes que puedan nutrirse de todo lo posible y dotarles de todas las herramientas que sean capaces de adquirir para poder desenvolverse en sus propias vidas. Yo siento que ese es como el enfoque de aquí del DEP, independiente de la asignatura, de la especialidad, así como para ir más a lo general (Entrevista a Luis).

Como vemos, se refiere a la adaptabilidad de este profesorado desde una perspectiva de poder actuar en contextos diversos para posibilitar a través de la música y la reflexión que los estudiantes adquieran herramientas para la vida. Finalmente, el mismo estudiante añade una idea interesante que trae consigo una crítica amplia al plan de estudios, pero la valoración de la propuesta pedagógica:

Todos los lugares tienen que tener errores, en todos lados hay errores. Si no hay errores, entonces, no se está trabajando con algo nuevo, no se está construyendo. (...). Con base a eso, yo diría que el DEP está muy bien enfocado en construir nuevas formas de pedagogía, en entregar herramientas para que nosotros podamos ir a hacer clase no solamente por hacer clase... No por ir a ganar plata, sino por crear un cambio en los estudiantes para que estos puedan construir más, en definitiva, ser más críticos (Entrevista a Luis).

Estas reflexiones de los estudiantes apuntarían acertadamente al objetivo que tiene el plan de estudios, el cual, más allá de reposar en cuestiones técnicas y prácticas, busca la concreción de un profesorado de música crítico para el sistema educativo chileno. Todos ellos, con sus motivaciones personales sobre el por qué formarse como docentes comienzan a interpretar de manera homogénea lo que significa ser profesor de música en tanto rol de la educación musical en la escuela. En este sentido, las creencias del futuro profesorado (y egresados) del caso sobre la enseñanza y el quehacer docente están vinculadas tanto a las problemáticas sociales y la importancia de generar proyectos en común con los movimientos sociales y docentes como también a cuestiones relativas a la música.

En primer lugar, estos estudiantes comprenden que el rol del profesorado de música debe estar conectado a las problemáticas de la comunidad escolar y la sociedad y la necesidad de vincularse a los movimientos sociales. De esta suerte, los estudiantes apuntan en el grupo de discusión sus ideas respecto al profesorado como agente político transformador:

Cristian: El rol pedagógico es político, ¡es político!, no debe haber duda al respecto. Y hay que ser agente político transformador, en el sentido de transformar la escuela en un ente crítico, un ente crítico desde los estudiantes, un ente crítico desde los mismos profesores, desde los funcionarios, porque actualmente no lo está siendo, está siendo meramente una institución reproductora del status quo (...). Entonces yo creo que como profesores tenemos que hacernos cargo del análisis, de la crítica, y de motivar la reflexión y, pucha, también si se puede, motivar y motivarse en las distintas instancias, en los distintos movimientos que están surgiendo actualmente. Creo que como profesores tenemos que tener una postura, y una postura firme al respecto... Por ejemplo, esto de la educación no sexista, educación feminista, como profesores tenemos que tener una postura (...). El Colegio de Profesores³² también debería tener una postura al respecto, por ejemplo, igual que la CUT [Central Unitaria de Trabajadores], igual que muchos entes importantes dentro de la sociedad, y nosotros mismos como profesores también, pero no solo quedar en la postura, porque podemos pensar muy bonito, y todo eso, y llegamos al aula y hacemos las mismas cuestiones de siempre, ¿entiendes? Ir más allá siempre y si somos actores políticos, como profesores y tenemos que hacernos cargo y tomar la sartén por el mango al respecto.

Andrés: Yo pienso que la pedagogía por el hecho de desarrollarse en un contexto social inevitablemente te posiciona como una persona con opinión, porque los estudiantes te van a preguntar, los estudiantes te van a apretar, los estudiantes van a querer conocer cuáles son tus perspectivas de la vida y de temas contingentes o específicos en torno a las materias que uno está desarrollando en el aula o también a cosas que no tienen nada que ver con la materia que uno hace. Y en esos contextos, no dar una postura clara a los estudiantes claramente no genera un desarrollo de un tipo, es decir, decir como: “no, no es mi tema, paso” o “no opino”, que se yo, que por ningún lado va ser enriquecedor. Entonces, entendiéndose como alguien que se desarrolla en un contexto social obviamente va de la mano con tener un rol político, digamos. Comparto también lo que decía Cristian de que la Universidad de Chile nos ha dado el material para desarrollar nuestras clases desde una perspectiva crítica donde es importante la opinión, el desarrollo del saber y también como conocerse y entenderse como sujetos históricos que somos capaces de generar realidades. Es importante también tener claridad respecto a eso para poder opinar con fundamentos fuertes y con una opinión determinada. Entonces, yo estoy completamente de acuerdo que el desarrollo de la pedagogía es un acto profundamente político, pero al

³² Colectivo chileno de profesorado, Chile.

igual que muchas otras labores que se desarrollan en contextos sociales. Pero si también es fácil caer como en el modelo más *reproductivista* que un poco es lo que también el currículum de Chile busca. O sea, nosotros igual también tenemos que hacerle un poco el contrapeso a eso para que se generen reflexiones y se generen personas que el día de mañana tengan sus ideales y sus pensamientos claros y con fundamentos. Entonces, sí, completamente de acuerdo, creo que la pedagogía es un acto profundamente político.

Rodrigo: Yo pienso exactamente lo mismo. Al trabajar con personas hay que tener claridad de que la política es toma de decisiones de comunidades. Entonces al trabajar con una comunidad que en este caso son niños, escuela, profes, directivos, apoderados... ya hay un trabajo político detrás. Al tomar decisiones sobre qué voy a hacer en determinadas situaciones, ese es un acto político, es una decisión política. Y el mismo hecho de posicionarse como una persona no política, también es un acto político. Entonces todo lo que nosotros hacemos como profes dentro del contexto escolar es una decisión política (...). Todo, todo, todo. Desde criticar a esta persona sí y a esta no, desde apoyar, desde retar por estas cosas, desde incentivar esto, desde dar tu punto de vista de ciertas cosas, desde... O también destinar tu tiempo de clase, 10 o 15 minutos, a hablar de un tema que no es de clase o simplemente no darlo. O destinar tu clase a solo trabajar la materia también es una decisión política, como de invisibilizar lo que está pasando afuera y querer hacer de mi clase una burbuja que diga: "aquí solo se habla de lo que yo digo...". Entonces todo lo que hacemos como profes dentro de la escuela son decisiones políticas.

Fernando: Yo igual, sí, estoy de acuerdo con lo que dicen los chicos. No creo para nada como en esta supuesta neutralidad del profesor. Creo que tú dijiste que obviamente eso también es una decisión política y que favorece a ciertas personas... Yo creo que el lugar de la escuela es hacer preguntas, es cuestionar cosas, es ayudarle a los chicos y chicas con los que nos enfrentamos, que ellos se cuestionen las cosas de su entorno, que piensen y puedan formar una opinión y una ciudadanía activa en torno como a los temas que a ellos les parecen relevantes y que son temas profundamente políticos. Y bajándolo a la música, tampoco podemos dejar de pensar qué música enseñamos y las cosas que decimos al respecto como una cuestión apolítica. O sea, en el fondo siempre hay cuestiones de poder que también se pueden evidenciar a través de la música, y hay cuestiones de género, de etnia, de clases, que también confluyen en la música y que nosotros tenemos que tener claro cuando hablamos de música, de qué repertorios hablamos y de las condiciones en las que surge esa música también va ser influida mucho por el contexto social y cultural en la que está inmersa. Entonces, en todo sentido, nuestro acto tiene que estar investido por esta convicción política y este cuestionamiento a las cosas que hacemos, a las cosas que hacen nuestros alumnos (Grupo de discusión).

De este extracto del grupo de discusión se desprende un sentido de realidad mezclado con ideales que llaman a desarrollar una postura comprometida con la escuela y la sociedad, basada en la

responsabilidad crítica de sus participantes. Así también, se especifica la necesidad de que el profesorado de música tome partido por cuestiones controvertidas y entienda cada una de sus decisiones como consecuencias de razonamientos políticos. Esto implica que el discurso nuevamente remite a cuestiones que podrían ser vista como complementarias a la enseñanza de la música, pero que en este caso se instalan en el centro del acto educativo; o, mejor dicho, la música sale del centro del concepto de enseñanza de este futuro profesorado instalándose en la periferia. A este respecto, un egresado del caso (ya profesor de música) explica los focos de su trabajo como docente, los cuales refieren a tratar entregar una buena base musical y vincular esto con las problemáticas sociales:

Enseñarles a los chicos un punto de partida con lo que dice el programa, darles una base musical sólida a través de herramientas, o sea, a través de elementos que a ellos le hagan sentido. No sé, porque sacar repertorio... Por ejemplo, cantar “El aire”, que son canciones ya de mil ochocientos, que son súper valorables y todo, pero que a los niños de hoy en día no les hace sentido eso. Entonces, acercarlos a la música de una forma amigable, de una forma atractiva, de una forma respetuosa también. Y también está la otra dimensión, la social, que a veces se pone cuesta arriba, sobre todo con los profesores que tenemos pocas horas con los cursos, que es intentar llegar más allá de la música, llegar al pensamiento crítico, a la reflexión, a lo que está ocurriendo hoy en día en las calles. Que entiendan la letra de la canción que ellos escuchan de este rapero que tiene una letra súper potente socialmente... Entonces esas dos cosas son para mí los pilares (Entrevista a Daniel).

El discurso del egresado, más bien equilibrado entre lo musical y lo social, se ve envuelto por su pensamiento situado como docente, es decir, con un fuerte sentido de la realidad de lo que pasa en la escuela. Aunque reconoce la situación de la educación musical en el sistema educativo chileno, en términos de carga horaria y probablemente en el sentido de su valoración y rol -externo- propuesto por el currículum, es interesante observar cómo este es capaz de comprender la enseñanza de la música en vínculo con los asuntos socioculturales que afectan a la escuela, los niños y la juventud, y su clase de música como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, profundizando en la dimensión educativa musical del rol que le asignan a la docencia en música, estos estudiantes apuntan a mirada más bien integral, es decir, el rol del profesorado no es solamente que los estudiantes aprendan el lenguaje musical:

Yo creo que un profesor de música tiene que ser... para empezar, tiene que saber que tú no estás enseñándoles a músicos, sino que tú estás enseñándoles a personas a incluirse dentro del mundo de la música. Que sean músicos o no depende de ellos y si algún alumno me dice: "profesor quiero profundizar mis conocimientos musicales porque me interesa la música", feliz le enseño todo lo que sé. Pero no todos son músicos, porque no quieren, va en la decisión de cada uno. Entonces uno tiene que llegar a enseñarle a los chicos: "no, ustedes tienen que ser músicos y tienen que aprenderse todo esto y tienen que teorizar la música y la academia y...". No, basura. Uno les tiene que enseñar a que la música en sí son herramientas que ellos tienen que adquirir porque les van a servir para su vida, aunque no lo vean venir, pero ellos en algún momento utilizan la música y la música también nutre de tantas herramientas que le sirvan para muchas otras cosas que no son musicales. Entonces, poder desenvolverte a través de esto, o, por último, poder escuchar algo y poder entenderlo y no solamente por lo que te dicen (...). Bueno, igual yo encuentro que está como súper acotada su capacidad de expresión. Hay que nutrir eso más, que se puedan desarrollar sus propias ideas cuando ellos quieran decir por qué les gusta algo, que lo puedan decir, y que no se queden cortos de conocimiento. O sea, no, no. Yo creo que un cabro tiene que ser capaz de desenvolverse en cualquier área. Y por eso nosotros como profesores estamos en la obligación de nutrirlos para que estos se puedan desenvolver y no crear músicos. No somos una academia (Entrevista a Luis).

Estas palabras revelan un equilibrio entre la necesidad de que los estudiantes desarrollen o se acerquen a la música a través de su ejecución, escucha y apreciación como conocimiento en sí mismo, pero también con el objetivo de desarrollar otras cuestiones fuera de la disciplina musical. En este sentido, el grupo de discusión nuevamente permite resumir todas las ideas de los estudiantes:

Cristian: Cuando yo llegué al colegio, yo quise instaurar, como decir: "ya en la clase de música vamos a tocar, pero solo al final de la unidad". Y en ese curso en particular me ha costado mucho hacer eso, porque están acostumbrados a llegar a la sala a tocar, sacar canciones, montaje y ahí queda, ¿entiendes? Y yo creo que eso no es valorar la música sino seguir instrumentalizándola más. Está bien que haya niños que son buenos tocando y también quizás es nuestro deber el fomentarle a que sigan tocando, pero yo creo que esa no es la posición que debería tener un profesor de música, ¿entiendes? Claro, el incentivar al instrumento es importante, pero hay un peldaño más arriba que quizás para mí lo es más que es ver la música como un todo y no solo como un aspecto sonoro, que al final eso es lo que estamos haciendo cuando tocamos, ¿entiendes? Estamos viendo solo lo sonoro de lo musical y no el contexto, la historia, el análisis, o la crítica. Por ejemplo, que ahora está súper fuerte el tema de la educación no sexista, yo creo que es un tema que nos tenemos que posicionar como profesores de música y eso nos va a tocar. Claro, quizás puede ir en algo muy sempiterno, algo muy chico, pero eso es mucha reflexión, y eso es algo de lo que

tenemos que hacernos cargo los profesores de música con los estudiantes y como profesores en global que somos, ¿entiendes? Esa es mi posición.

Rodrigo: Ya, el currículum chileno ya sabemos que tiene 3 ejes: interpretar-crear, reflexionar-contextualizar y escuchar-apreciar. Bueno, entonces están esos 3 ejes y solo actualmente en la música se enfoca en solo interpretar, ni siquiera en crear, solo interpretar, quedándose solo lo sonoro. Pero yo también pienso que la música es más que eso, pienso que el tocar tiene que ser el resultado de un proceso de reflexión... Primero un proceso de apreciación musical y luego de un proceso de reflexión de esa primera apreciación para luego después decir como: “ya, después de todo esto que hemos conversado toquemos algo que vaya con relación a lo que hemos conversado”.

Fernando: Yo, igual, estoy de acuerdo en eso, siento que tocar tiene que ser un eje importante porque si no dónde le vamos a ofrecer las oportunidades a chicos que no tienen instrumentos en sus casas, que nunca van a encontrar instrumentos en sus casas que se puedan acercar y conocer, aprender a tocar, mejorar y progresar en el instrumento si ellos tienen la necesidad de hacerlo, pero no puede ser el fin de la educación musical que todo mi esfuerzo se centre en que ellos toquen y que mi éxito se mida en que si tocan o no tocan, ¿entiendes? Entonces, eso para un taller puede ser, pero para una clase de música, en la asignatura general, es como parte importante, pero la idea es que todas las demás cosas que nosotros trabajemos se puedan abordar desde allí además otras cosas, pero no puede ser el fin. Por eso, ahora en mis propuestas de clases fundamentalmente han estado centradas en la creación, porque siento que allí confluyen muchas cosas de todos los ejes de los objetivos de aprendizaje. Vas a estar tocando, obviamente, vas a estar haciendo música, pero detrás de eso hay todo un proceso de escucha, de apreciación, de reflexión, de imaginación auditiva, de creación, de colaboración con tus compañeros, un montón de cosas que confluyen allí (Grupo de discusión).

Estas palabras de los estudiantes refieren al hecho de practicar la música como algo relevante, pero no lo único del acto de la enseñanza de la disciplina. Estas ideas nacen de la concepción de que la música sin el sustrato reflexivo y crítico perdería todo potencial transformador limitándose a la reproducción acrítica.

En síntesis, los estudiantes y egresados reconocen la propuesta (socio)crítica del plan de estudios, la cual encuentra su coherencia con el discurso crítico que han ido construyendo como profesorado música en formación. Esto significa que asocian el rol pedagógico como algo eminentemente político y transformador de la escuela y de la sociedad que reproduce sus desigualdades. Sin embargo, esto también implica que existen varios niveles de adjudicación de roles del profesorado de música, los cuales se mueven entre la pedagogía general y la disciplina

musical misma. De esta manera, la titulación, desde la perspectiva de la pedagogía general, es capaz de alejar a los estudiantes o más bien adjudicarles un nuevo rol profesional, es decir, no solo como profesorado de música, también de profesorado en general, como colectivo. Esto implica que la propuesta del plan de estudios es relevante al momento de guiar hacia ciertas miradas educativas y pedagógicas críticas o *de reconstrucción social*, las cuales finalmente se mezclan con aquella *tradición academicista musical* que traen los estudiantes.

CONCLUSIONES DEL INFORME.

Las evidencias expuestas me permiten concluir que el caso perteneciente a una institución pública en la que se emplea la modalidad consecutiva promueve la formación de un profesorado de música de corte crítico, basado en la tradición de *reconstrucción social* que deriva en el modelo didáctico *complejo*. Esto se traduce en que los estudiantes se construyen a través de imágenes que vinculan la educación con el contexto social y sus problemáticas, es decir, un profesorado activista o democrático y con una fuerte orientación a autoconceptualizarse como profesorado generalista más que de música.

Este plan de estudios es capaz de articular asignaturas y procesos de formación sin límites fuertes, ayudado por el trabajo por núcleos y las biografías de sus estudiantes. Esto posibilitaría desarrollar una mirada integrada tanto en los problemas educativos y sociales e intereses personales como en la misma materia musical, cuestión que los estudiantes conocen profundamente dado su capital musical construido. A su vez, se propone ir de una mirada comprensiva de la escuela y sus tradiciones a la transformación de esta principalmente por medio del *Taller de Investigación y Práctica*, el cual llama a sus estudiantes a tener una actitud reflexiva sobre los núcleos de trabajo, experiencias personales -pasadas y presentes- y la construcción de un entramado teórico, a partir de la investigación en y sobre el aula. De igual manera, en vínculo con la fase de prácticas, la concepción didáctica hace intensiva la búsqueda personal del conocimiento didáctico de este profesorado de música, observándose una distancia con los métodos musicales y una simpatía hacia la didáctica general. Esta propuesta permitiría articular a través del triángulo didáctica-prácticas-investigación los conocimientos con lo que acceden los estudiantes y los nuevos conocimientos principalmente del ámbito de la pedagogía general.

Finalmente, es interesante cómo el programa pone el acento en los movimientos docentes y los contextos sociales, lo que permite comprender y valorar el trabajo personal y colectivo del profesorado. Algo así como un ejercicio de memoria para ser proyectado al futuro que implica entender el compromiso de los antiguos colectivos de profesorado con la educación pública y entenderse como profesorado de música parte de un gremio.

Además, se ha observado que este nuevo espacio formativo permite a los estudiantes aprender a ser docentes de música comprometiéndose intensamente con las demandas sociales, compartiendo y debatiendo con los futuros docentes de otras disciplinas y relacionándose horizontalmente con el cuerpo académico. Estas características de la interacción entre los participantes del caso y los fundamentos del plan de estudios se instalan y viven como una antítesis de la formación musical universitaria, lo que de alguna forma permite abrir sus perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje de la música. Al mismo tiempo, los estudiantes con un extenso capital musical han pasado de un espacio cerrado, uniforme, de relaciones verticales y juicios objetivos sobre la música, a un territorio subjetivo e incierto, y altamente democrático. Se trata, entonces, de territorios curriculares profundamente distintos en sus fundamentos que al transitar de uno a otro se experimenta como un *choque epistemológico* que les permite reconocerse como sujetos que tienen el potencial de construirse autónomamente. Esta aceptación y fascinación de lo nuevo y la promoción de la actitud reflexiva e incertidumbre sobre la práctica ayudaría aminorar *shock de la praxis*.

En cuanto al rol docente y las concepciones pedagógicas que promueve el caso, los estudiantes y egresados reconocen en el programa un territorio con enfoque reflexivo, crítico y político, donde la búsqueda personal es clave para el desarrollo de un profesorado autónomo y proactivo. De esta manera, la idea “educación como acto político” comienza a tomarse el discurso de este profesorado de música: se asignan un rol de agente transformador que debe trabajar para cambiar la realidad de la escuela chilena; y creen, aunque con matices, que la enseñanza de la música debe desarrollar miradas críticas y reflexivas sobre la sociedad y lo que pasa “en la calle”, sin dejar de lado experiencias musicales. Esta es una clara muestra del poder (invisible) del plan de estudios sobre los estudiantes, los cuales van adquiriendo reflexivamente y a través de espacios democráticos con un tipo de control más bien blando ciertas nociones sobre la enseñanza desde

una perspectiva crítica basada en la pedagogía general. Quizás esto último sea la razón del porque los estudiantes se autoconceptualizan más como profesorado “en general” que profesorado de música.

Finalmente, si se observa al caso en relación con el contexto normativo, se puede concluir que este valiéndose de la supuesta autonomía que le confiere el marco de estándares es intrínsecamente hábil al momento de responder con una propuesta crítica y política, probablemente marginal, en el espacio de los programas FPM donde principalmente se promueven los listados de competencias técnicas. Sin embargo, cabe reconocer que el concepto de estándares y competencias se ha instalado en el lenguaje pedagógico con fuerza en los reglamentos y planes de estudios, lo que probablemente sea una merma en esta formación crítica y activista, tal como, por ejemplo, Rusinek y Aróstegui (2015) afirman en razón de la lógica económica neoliberal que encierran tales conceptos. En este sentido, la duda cabe en cómo este profesorado con ideales democráticos y de justicia social se moverá en este territorio en los siguientes años. La escuela es un espacio complejo para profundizar en este tipo de identidad y profesionalismo, puesto que allí es donde con mayor intensidad y directamente se despliegan una serie de exámenes al profesorado, para su correspondiente categorización. El reto para los programas de formación de corte crítico es que su profesorado de música aprenda tanto a moverse estratégicamente ante las normas que rigidizan y dividen el actuar del colectivo docente y sus estudiantes como a fundamentar sus acciones con un discurso político sólido para que el enfrentamiento sea real, no un mero activismo sin fundamentos y consecuencias.

2. ESTUDIO DE CASO: “EL PROFESOR DE MÚSICA LE TOCA, LE CANTA Y LE BAILA.”

Este informe hace referencia a un estudio de caso realizado en la titulación de *Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media* de la Universidad de Mayor, institución de carácter privado con 30 años de historia que dentro de sus áreas de acción se encuentran la Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio.

Esta titulación nace el año 2001, siendo administrada por la Facultad de Humanidades, pero dependiendo directamente de la Escuela de Educación. La Facultad se asienta en el Campus *Manuel Montt - Oriente*, en la comuna de Providencia, Santiago, luego de dejar el Conservatorio de Música donde compartía con programas de formación de musical y haber deambulado por el Campus *Manuel Montt*, con su robusta construcción y diversidad de titulaciones. Esto ha implicado que el espacio que ocupa actualmente la titulación es más pequeño que el anterior, aunque a cambio está destinado para casi la totalidad de las actividades académicas del plan de estudios.

EL TERRITORIO OFICIAL: CURRÍCULO PARCELADO Y PERFILES PRÁCTICOS.

El plan de estudios de modalidad concurrente es un territorio curricular extenso y con diversas regiones formativas, si bien la región musical se instala en su centro acompañada de las *RPE* y *RPG*. Este territorio curricular presenta como fundamentos formativos tanto una concepción musical que promueve el lenguaje musical europeo culto, la capacidad multiinstrumentista y multifuncional de su profesorado como una concepción didáctica centrada en los métodos musicales del siglo XX. Este último fundamento, profundamente promovido por los directivos y profesorado universitario, permite subsanar la fuerte parcelación entre las asignaturas del plan de estudios, es decir, da la posibilidad de encontrar vasos comunicantes entre lo musical y psicopedagógico específico, cuestión que ayudaría a dar sentido a la concepción musical instalada.

1. El plan de estudios: el resguardo formativo y la música en el centro.

El plan de estudios, por sí extenso, tiene una fuerte impronta técnico musical seguida de la psicopedagógica específica. Es decir, los estudiantes recorren un territorio curricular basado en el lenguaje musical, la didáctica de la música y las prácticas en los centros escolares junto a pequeños reductos formativos de tipo marginal. Se trata de un territorio curricular fuertemente estructurado en *Áreas de Formación y Ciclos Formativos*, los cuales se entienden como niveles verticales y horizontales de profundización que buscan tanto demarcar el camino de los estudiantes, así como también establecer certificaciones dependiendo de los cursos académicos cumplidos.

a. Estructura y cargas.

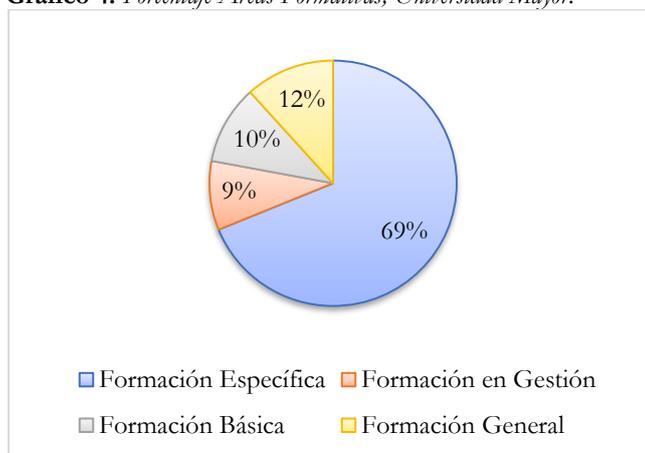
El programa de FPM de la Universidad Mayor, el cual tiene como nombre *Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media*, resalta en el contexto chileno debido a que se comprende como uno de los pocos que forma oficialmente a profesorado de música habilitado para desempeñarse tanto en el nivel primario como secundario del sistema escolar. Este programa del tipo concurrente, simultáneo o integrado³³ que otorga el Título Profesional de *Profesor/a de Artes Musicales para Educación Básica y Media* y el Grado Académico de *Licenciado (a) en Educación*, tiene una duración de 10 semestres, período durante el que el futuro profesorado de música se forma principalmente en los ámbitos musicales y pedagógico-didácticos.

La propuesta curricular de esta titulación está vigente desde el año 2013, la cual fue acreditada por 6 años, logrando casi el máximo de 7 años de acreditación. El plan de estudios está compuesto por 77 asignaturas con una carga de trabajo de 5184 horas, la que supuestamente está vinculada a cierto número de Créditos Transferibles por curso. Digo “supuestamente” debido tanto a la falta de información por parte del marco general del caso o la institución como de los datos poco claros, precisos y coherentes entre las distintas guías docentes.

³³ Si observamos en el ámbito internacional, por ejemplo, España, podemos encontrar esta modalidad en la formación de maestros de música.

El extenso territorio curricular propone oficialmente una organización horizontal en 4 áreas: *Específica*, *Básica*, *Gestión*, y *General*. El área de *Formación Específica*, es la de mayor cantidad de asignaturas (53) y se extiende desde el 1º hasta el último curso del territorio curricular. Aquí se pueden encontrar asignaturas del área musical (lenguaje musical, formación instrumental y vocal, rítmica, historia de la música) y formación pedagógica (teórico y práctica). Por otro lado, el área de *Formación Básica* se caracteriza por poseer tres asignaturas que abordan el tema de cultura tradicional y 8 asignaturas que buscan desarrollar y/o consolidar habilidades faltantes con las que llegan los estudiantes al momento de entrar a su formación como docentes, las cuales se enfocan tanto en el ámbito comunicacional (escrito, comprensivo y verbal) como en el ámbito de las tecnologías de la información y la música. Cabe señalar que el 1º año de esta área se hace hincapié en las carencias de estas habilidades, pero luego en el 2º y 3º año se orienta a la formación de un docente que pueda comunicarse efectivamente y maneje programas informáticos del área musical. Por su parte, el área de *Formación en Gestión* hace referencia a 7 asignaturas, donde podemos encontrar 4 de formación práctica en las escuelas y otras tres que intentan dar un sustento teórico con temáticas como eficiencia, calidad, liderazgo y emprendimiento en el ámbito de la educación. Esta área se despliega desde el 1º hasta el 4º curso. Finalmente, el área de *Formación General* incluye 9 asignaturas que van desde el aprendizaje del inglés, el acercamiento al tema de competencias universitarias y habilidades investigativas, hasta temas sociales como multiculturalidad y educación para la ciudadanía.

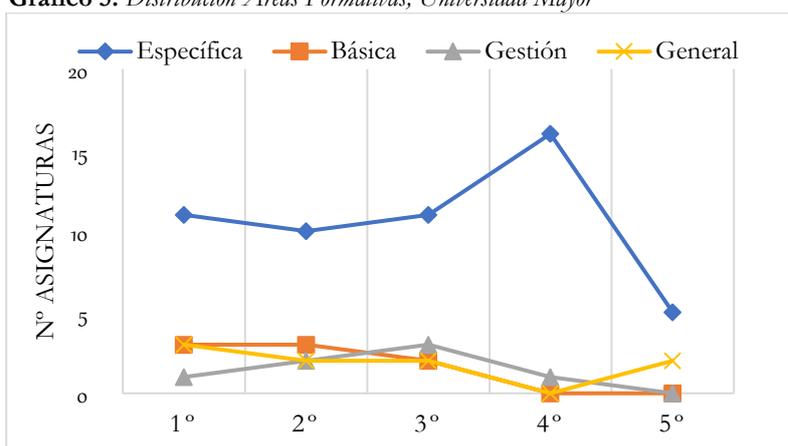
Gráfico 4. Porcentaje Áreas Formativas, Universidad Mayor.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el *gráfico 4*, el área de *Formación Específica* es la que predomina, dejando apenas con el 31% de la carga curricular a las demás áreas formativas. Esto implicaría que existen áreas formativas (de *Gestión*, *General* y *Básica*) más bien forzadas por el modelo y sello institucional, pues sus asignaturas promueven que el egresado desarrolle “el espíritu de emprendimiento y liderazgo (*Formación en Gestión*) y el desarrollo personal integral y cultural (*Formación General*)”³⁴. Por otro lado, cabe la duda sobre los objetivos reales del área de *Formación Básica* pues, aunque se plantea como un espacio para el desarrollo de competencias básicas en los ámbitos de la comunicación eficaz, las TIC y la música tradicional, esta se extiende hasta el 4º curso, duración que podría ser algo extensa para un área de formación de nivel básico (ver *gráfico 5*).

Gráfico 5. *Distribución Áreas Formativas, Universidad Mayor*



Fuente: Elaboración propia.

De esto se puede observar, la presencia equilibrada de estas áreas de formación, pero que en el caso del área de *Formación Específica* cambia fuertemente en su carga académica durante el 4º y 5º curso. La subida de carga durante el 4º año podría verse justificada por la desaparición de otras áreas de formación, ambas situaciones durante el último curso académico. Respecto a su baja en el 5º curso se justificaría por la aparición de las *Prácticas Profesionales* tanto para nivel primario como secundario, las cuales obligan a los estudiantes a destinar un importante número de horas en las escuelas.

³⁴ Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media, Universidad Mayor, 2014.

b. Ciclos y certificación por Competencias.

Los planes de estudios de las titulaciones de la Universidad Mayor se dividen verticalmente en tres etapas, las cuales permitirían a sus estudiantes cumplir con itinerarios formativos y certificarse con base a las competencias del perfil de egreso, evaluaciones la institución dice realizar tanto para observar los avances de sus estudiantes como para certificar el cumplimiento, eficiencia y efectividad de los Ciclos Formativos propuestos por el denominado *Currículum Mayor*. Los siguientes son los Ciclos Formativos y las certificaciones de que dispone el plan de estudios:

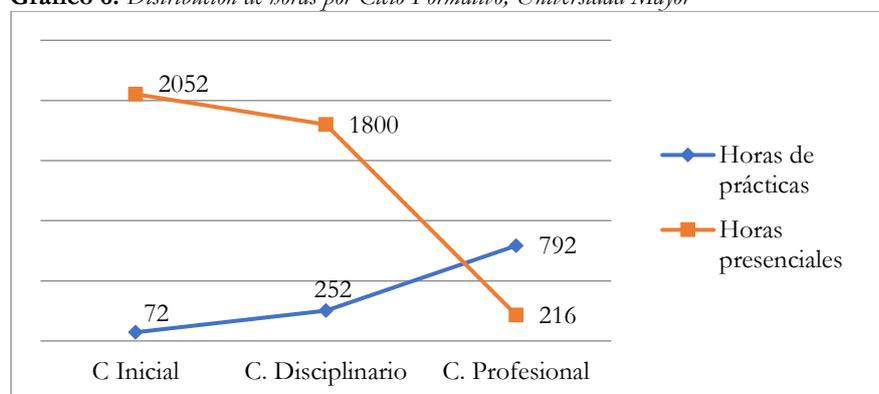
Tabla 17. Ciclos formativos y certificaciones del plan de estudios, Universidad Mayor

Ciclo	Nº asignaturas	Certificación	Al término del
Inicial	35	Bachiller en estudios iniciales en Artes Musicales	2º año
Disciplinario	35	Licenciado en Educación	4º año
Profesional	7	Título profesional: Profesor(a) en Artes Musicales para la Educación Básica y Media	5º año

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la *tabla 17*, el plan de estudios establece como *ciclo inicial* un espacio curricular con una extensión de dos cursos académicos con 35 asignaturas, 18 y 17 asignaturas respectivamente, las cuales suman alrededor de 2124 horas pedagógicas. En términos generales, las asignaturas de este ciclo ponen su foco en cuestiones introductorias a la técnica y teoría musical, teoría pedagógica, prácticas iniciales y habilidades comunicativas. Al igual que el *ciclo inicial*, el *ciclo disciplinario* también posee 35 asignaturas, pero con 2052 horas pedagógicas, durante el 3º y 4º curso, 18 y 17 asignaturas respectivamente. Aquí aparecen por primera vez las asignaturas de *Didáctica de la Música* (para primaria y secundaria), *Instrumento Principal* y *Prácticas de Observación* (para primaria y secundaria) en los centros educativos. Finalmente, el *ciclo profesional*, desplegado el 5º curso, posee 7 asignaturas y 1008 horas pedagógicas. En este último ciclo formativo se inician y culminan las *prácticas profesionales* para los dos niveles del sistema escolar. Así también, entendiendo que el *ciclo profesional* solo dura un curso (el último), el territorio curricular es equilibrado en su distribución de horas pedagógicas por año, alrededor del 20% de horas pedagógicas por curso. Sin embargo, desde esta misma perspectiva la cantidad de asignaturas que durante los primeros 4 cursos son de 18 o 17, el último año caen fuertemente a 7. La explicación de esto es que durante el último año se destinan el mayor número de horas de práctica en las escuelas (ver *gráfico 6*), pues aquí se sitúan las dos *Prácticas Profesionales* del territorio curricular.

Gráfico 6. Distribución de horas por Ciclo Formativo, Universidad Mayor



Fuente: Elaboración propia.

En relación con lo anterior, las horas de trabajo que establece el plan de estudios son dos: HP y HTP, a las cuales se le asignan 4068 y 1116, respectivamente, durante todo el territorio curricular. En cuanto a su distribución, podemos observar que las HP disminuyen y las HTP crecen a medida que se avanza en el territorio curricular. Esto significa que los primeros 4 cursos académicos, que son más bien equilibrados, se destinan principalmente a HP para el desarrollo de capacidades teórico-prácticas dadas por las asignaturas en el aula universitaria que luego serán puestos en juego en las prácticas en escuelas.

c. Regiones formativas: lo musical acompañado de lo psicopedagógico.

Teniendo en cuenta las categorías de organización de asignaturas, se puede encontrar en el territorio curricular las siguientes regiones formativas: *musical*, *psicopedagógicas específica* y *general*, *comunicación e idioma*, y *sociocultural*. La *región musical* (ver tabla 18) cubre el 49% del territorio curricular y se despliega durante los primeros 4 cursos, lo que evidencia inmediatamente la importancia del conocimiento musical en la construcción de este profesorado de música. Las asignaturas protagonistas en esta región son *Lenguaje Musical* donde los estudiantes durante los primeros 4 semestres deben construir un conocimiento musical básico para toda su formación docente. Paralelas a ellas, las asignaturas de *Formación Instrumental*, los primeros 5 semestres los estudiantes aprenden simultáneamente tres instrumentos “básicos” (flauta, guitarra y piano). Luego de este período asisten a las asignaturas de *Instrumento principal I, II, III*, eligiendo según sus intereses los instrumentos a aprender.

Tabla 18. *Asignaturas región musical, Universidad Mayor*

Asignaturas	Nº
Lenguaje musical	4
Formación instrumental	10
Expresión vocal y coral	4
Dirección coral e instrumental	4
Armonía y composición (creación de arreglos)	5
Historia y análisis de la música (y estética y músicas del mundo)	4
Rítmica musical	1
Acústica, objetos sonoros y tecnología musical	2
Montaje musical	1
Cultura tradicional chilena	3
Total	38

Fuente: Elaboración propia.

En la RPE, emergen 15 asignaturas (ver *tabla 19*) que se vinculan directamente a la educación musical. Aquí destacan las tres asignaturas de *Didáctica de la Música* y la línea de *Prácticas* de observación participante y profesional, las cuales se despliegan al comienzo del 3^{er} año de estudio. Sin embargo, se pueden encontrar otras asignaturas que desde el comienzo de la carrera son pensadas para que el estudiante aprenda diferentes formas de abordar la música en la escuela, como, por ejemplo, *Rítmica y Danza Educativa*, y los cursos relacionados con *Tecnologías de la Información*.

Tabla 19. *Asignaturas región psicopedagógica específica, Universidad Mayor*

Asignaturas	Nº
Didáctica de la música	3
Evaluación de las artes musicales	1
Prácticas de educación musical (de observación y profesional)	4
Tecnologías de la información en el aula	2
Investigación educativa (y examen de título)	4
Rítmica y danza educativa	1
Total	15

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la RPG (ver *tabla 20*) se dispone desde el 1^{er} hasta el 5^o semestre de la carrera de manera continua, reapareciendo el último año con las asignaturas de *Profundización de los Saberes I* y *II*. En esta región formativa destacan la asignatura de *Práctica Inicial*, donde se inicia la fase de prácticas en el territorio curricular; las asignaturas referentes a la psicología educativa; y las asignaturas de *Pedagogía, Diseño y Práctica de Responsabilidad Social* que, en sus tres versiones, plantean un trabajo de prácticas con enfoque genérico. Cabe mencionar también que en esta región formativa se incluye la asignatura de *Liderazgo y Espíritu Emprendedor*, la cual concuerda con el lema de ofertado por la institución: “para espíritus emprendedores”.

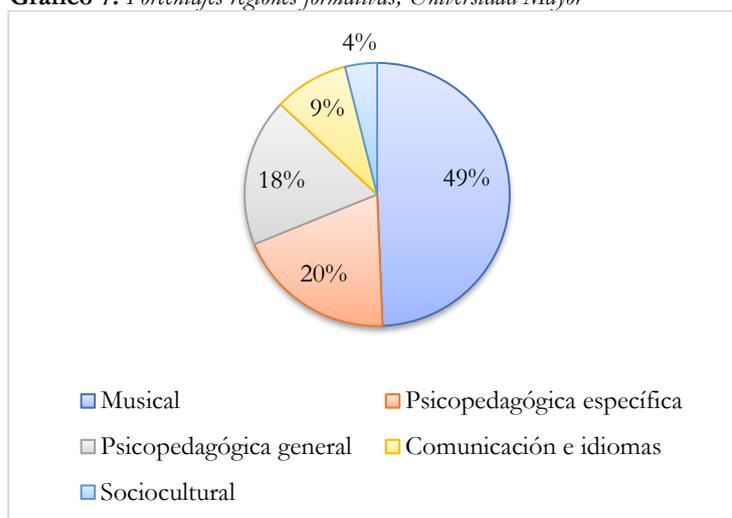
Tabla 20. *Asignaturas región psicopedagógica general, Universidad Mayor*

Asignaturas	Nº
Fundamentos antropológicos y sociales de la educación	1
Pedagogía, Diseño y Práctica de Responsabilidad social	3
Psicología educativa	2
Práctica inicial	1
Currículum y evaluación	1
Competencias académicas universitarias	1
Profundización de saberes	2
Habilidades investigativas	1
Eficiencia y calidad en educación	1
Liderazgo y espíritu emprendedor	1
Total	14

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con un total de 7 asignaturas aparece la región formativa que he denominado de *Comunicación e Idioma*, pues en ella se pueden encontrar 4 asignaturas de *Inglés*, además de diversas asignaturas (3) para, probablemente, subsanar las deficiencias en comprensión lectora, comunicación hablada y escrita que traen los estudiantes recién salidos del sistema escolar. Por su parte, de manera marginal se encuentra la *región Sociocultural*, que en el papel aborda temas relacionados a problemáticas culturales y sociales. Algo importante de apuntar sobre esta pequeña región formativa de tres asignaturas es que la asignatura de *Desafíos Socioculturales* se sitúa al comienzo del 3^{er} año de la carrera y las otras dos asignaturas (*Multiculturalidad y Educación para la Ciudadanía*) en el último año, lo que implicaría cierta dificultad de articular estos conocimientos o establecerla como un continuo coherente.

Gráfico 7. *Porcentajes regiones formativas, Universidad Mayor*



Fuente: Elaboración propia

En el *gráfico 7* se puede observar la presencia de cada una de las regiones formativas en el plan de estudios, donde se evidencia una clara y fuerte impronta musical, la cual refiere en términos generales a una diversidad instrumental y a la importancia del lenguaje musical. Esto último se comprende como la raíz o base necesaria para cumplir de manera óptima con las demás asignaturas musicales y, probablemente, con lo que significa ser profesor de música. La presencia y distribución de esta *región musical* se da en casi la totalidad del territorio curricular, es decir, durante los primeros 4 cursos. Lo anterior, tiene como consecuencia la ocupación de un espacio más bien periférico de las regiones *RPE*, *RPG*, *de comunicación e idiomas* y *sociocultural*. De esta suerte, se observa un territorio curricular de por sí extenso, que en su complejidad o más bien parcelación hace difícil su articulación. Sin embargo, tal como se devela más adelante, la *RPE* se ve conectada a la *región musical* por medio de puentes didácticos, posicionándose de igual forma en el centro significativo.

d. Territorio optativo: entre el instrumento principal y los repertorios.

El territorio de carácter optativo que ofrece el caso emerge en la segunda mitad del plan de estudios con asignaturas de carácter musical, las cuales suman 252 horas, 4,9% del plan de estudios. En primer lugar, se observan las asignaturas de *Instrumento principal I, II y III*, las cuales se sitúan desde el 3^{er} curso y donde los estudiantes, dependiendo de sus intereses musicales, eligen determinado instrumento en el cual profundizar. Las posibilidades instrumentales son: guitarra, flauta travesa, bronce madera, clarinete, piano, saxofón, trombón, entre otras posibilidades instrumentales. Por otro lado, ya en el 4^o curso emergen dos asignaturas denominadas *Optativo de Especialidad I y II*, las cuales tienen como objetivo profundizar en diversos repertorios. En el primer optativo se da la posibilidad de formarse, o en *Música Popular* o en *Música Latinoamericana* y, el segundo, entre *Banda Instrumental* o *Música de Cámara*.

Las características de este territorio optativo es un reflejo de la orientación musical del plan de estudios, lo que se traduciría en un primer momento en una propuesta bastante uniforme con relación a lo que experimentan los estudiantes. Sin embargo, la variedad de instrumentos básicos (piano, flauta dulce y guitarra clásica) y de instrumentos de profundización (*Instrumento Principal*) permiten a estos estudiantes formarse con relación a sus intereses musicales, lo que podría

entenderse como espacio de formación importante para el desarrollo de la práctica musical diversa.

En síntesis, se puede observar un territorio curricular oficial altamente organizado tanto horizontal como verticalmente, pues la propuesta se configura a partir de los 4 niveles o áreas de formación y tres ciclos formativos. Estos, por un lado, intentan garantizar la adquisición de las competencias del plan de estudios por medio de una secuencia de progreso a medida que avanzan los cursos, y, por otro lado, declarar y hacer cumplir las distintas dimensiones competenciales propuestas de manera vertical. De esta manera, se establecen inicialmente fronteras altamente delimitadas en cuanto a los procesos formativos de los estudiantes con el objetivo de resguardar y dar muestra del cumplimiento de ellos. En este plan de estudios que denota una fuerte organización, cabe la duda respecto a cuál es el valor de trabajo autónomo de los estudios, pues las guías docentes o bien carecen de esta información o bien están incompletas, cuestión que también repercute en la precisión de los créditos de trabajo que el plan de estudios destina. Finalmente, este territorio curricular (en sus ámbitos obligatorio y optativo) instala en su centro la formación musical acompañada en menor medida por la formación psicopedagógica específica y general, lo que denotaría inicialmente la necesidad de desarrollar el lenguaje y la experiencia musical de estos estudiantes con algunas cuestiones de la didáctica de la música y la teoría pedagógica.

2. Perfiles y competencias: el largo trecho entre el ingreso y el egreso.

La formación propuesta por el plan de estudios se ve operativizada en el momento en que se propone cierto del perfil de egreso y un extenso listado de competencias. Estos ideales de formación ofertados por el caso pueden ser vistos como el resultado de un largo proceso formativo, dada la extensión del territorio curricular y principalmente a la falta de un perfil de ingreso explícito.

- a. El posible perfil de ingreso: algo de lenguaje musical.

Dado que la institución es parte de las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión³⁵, la titulación establece como requisito de acceso el haber ponderado 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³⁶, la cual se aplica a nivel nacional. Ciertamente el único criterio a considerar durante el proceso de admisión al caso, que expondría inicialmente la inexistencia de un perfil de ingreso oficial en tanto valoración de las capacidades y creencias de los estudiantes en el ámbito de la música y la pedagogía. Ante esta situación, la directora recalca que una vez que los estudiantes han accedido a la titulación se realiza una evaluación diagnóstica a fin de conocer el nivel musical:

[En] el diagnóstico nuestro en la parte vocal, [los estudiantes] tienen que reproducir melodías, tienen que cantar una canción, tienen que cantar en otra tonalidad. Se hizo el diagnóstico, se hizo el análisis y bajo eso tienen que ir los estudiantes. Obviamente se refuerzan las asignaturas, pero estos estudiantes van a taller de reforzamiento, que es muy necesario, porque el chico... porque en el fondo donde están las mayores dificultades es en temas auditivos, en Lenguaje [Musical] les va a ir mal, en tema vocal va a tener dificultades para reproducir sonidos, para cantar. Y es muy necesario, es muy necesario (Entrevista a directora)

Si bien el diagnóstico musical no determina el acceso a la titulación, estas palabras revelan el interés del cuerpo directivo por conocer las habilidades y capacidades musicales de sus estudiantes con el objetivo de remediar las falencias y asegurar la calidad musical de este profesorado. Se trataría, entonces, de un posible perfil de ingreso, donde lo musical es lo único relevante a diagnosticar, pues no parece que se observen la búsqueda de capacidades y cualidades de otro tipo. Como complemento a las ideas planteadas por la directora, una estudiante de 1º curso apunta que su acceso al caso se dio gracias a su experiencia musical:

Entré aquí por talento, solamente tuve que traer cosas que comprobaran que llevaba tiempo tocando, como un papel escrito de un profesor o un director de orquesta, si yo estaba diciendo que venía de la orquesta (Entrevista a Juana).

Las palabras de esta estudiante mostrarían otra forma de acceso al caso que al tiempo

³⁵ Sistema integrado que define criterios mínimos de acceso y admisión a las universidades.

³⁶ Prueba de conocimientos de diversas disciplinas una vez acabada la formación secundaria. Podría encontrar su símil en España en la PAU.

confirmarían la importancia que se le da al conocimiento musical que traen los estudiantes. Esta cuestión vería su coherencia con la relevancia de la *región musical* dentro del territorio curricular.

b. Perfil de egreso y competencias.

El estudiante que ingresa en esta titulación deberá convertirse en un “profesional de la música y la educación capaz de desempeñarse de manera pertinentemente en el sistema educación chileno”³⁷ a nivel primario y secundario, como en otros espacios musicales y artísticos. De esto se desprende tanto la doble dimensión profesional como también la diversidad de espacios de acción laboral. Con relación a lo primero, el Informe de Autoevaluación complementa este propósito formativo, pues será un:

Músico educador, con un alto grado de valoración multicultural desde el ámbito artístico musical, que manifieste compromiso y responsabilidad social, abierto a los intereses y necesidades educativas de diferentes grupos humanos como un aporte a la calidad de vida de las personas³⁸.

Esto muestra el interés por formar a un músico capaz de educar con alto sentido de la diversidad musical y educativa, es decir, formar a un profesional experto en la práctica musical que pueda adaptarse a los distintos espacios educativos. De esta suerte, el plan de estudios pone sus esfuerzos en construir un profesional multifuncional con capacidad de adaptación a los diversos escenarios educativos (primaria y secundaria) y musicales, es decir, en:

Diferentes grupos culturales, etarios y sociales, a través de talleres recreativos, educativos y de expresión artística y en la dirección de agrupaciones musicales diversas de acuerdo a los intereses del egresado, tales como conjuntos instrumentales, coros, grupos folclóricos, bandas, grupos de jazz, ensambles de música antigua o popular, etc. Será capaz de organizar y desarrollar proyectos artísticos musicales de acuerdo a los requerimientos del sistema escolar, instituciones y otros organismos que requieran de sus servicios profesionales. Asimismo, podrá integrar equipos docentes que se desempeñen en grupos con necesidades educativas especiales, utilizando la música como un recurso que colabore en la integración de estas personas

³⁷ Documento con el perfil de egreso entregado por la directora de la titulación.

³⁸ Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media, Universidad Mayor, 2014.

al sistema educativo y social³⁹.

Ciertamente, un perfil ambicioso a alcanzar en 5 años y que es parte del sello diferenciador del caso con respecto a otros programas de FPM en Chile, pues se intenta construir un profesorado con capacidades de actuar en diversos espacios que van desde lo educativo a lo artístico, pasando por la gestión de centros educativos. De estos objetivos formativos y sello del plan de estudios se desprenden una serie de competencias específicas propuestas por la titulación. En este sentido, en la *tabla 21*, se observan las competencias de la titulación:

Tabla 21. *Competencias del plan de estudios, Universidad Mayor*

Competencia específica	Descripción
Musicales	<p>Dominar los fundamentos y técnicas de representación del lenguaje musical, las técnicas fundamentales de la armonía tradicional y moderna para la aplicación en la creación, arreglos musicales y el análisis musical.</p> <p>Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de todos los estilos, tiempos y culturas, provenientes de la música docta, popular y tradicional, para enriquecer su repertorio y aplicarlo en su actividad docente.</p> <p>Manejar los principios de la expresión y comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y la danza, con la finalidad de aplicarlos en su acción docente.</p> <p>Manejar técnicas instrumentales y vocales como parte de la formación profesional que le permitan utilizarlas como recursos expresivos y didácticos en los diferentes espacios de desempeño profesional.</p> <p>Conocer los fundamentos y el desarrollo de la didáctica de la música y la evaluación, aplicando las estrategias necesarias para el logro de los objetivos educativos de las Artes Musicales, según las necesidades del sistema escolar y social para propiciar aprendizajes significativos.</p> <p>Organizar y dirigir diversos grupos musicales, vocales, instrumentales, de expresión corporal o mixta, con la finalidad de enriquecer los procesos educativos y musicales de los alumnos y alumnas tanto del sistema escolar como de otros espacios educativos.</p>
Tecnologías de la información	Utilizar las TIC'S en el auto aprendizaje y la enseñanza de la música, a través de softwares especializados, como recursos didácticos para el enriquecimiento de la acción educativa.
Comunicativas	Manejar en forma efectiva habilidades comunicativas que le permitan establecer relaciones interpersonales armónicas y desenvolverse en el campo profesional.
Gestión	Gestionar proyectos educativos, laborales y culturales en el ámbito artístico, según las demandas sociales, con la finalidad de contribuir al crecimiento de las personas y de la comunidad en la que están insertas, aportando al mejoramiento de la calidad de vida y el adecuado uso del tiempo libre.
Investigación	Investigar temáticas relacionadas con la educación y la música y aplicar los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
Socio-cultural	Conocer y valorar las principales corrientes histórico-sociales y culturales presentes en Chile y su evolución e interrelación con los grandes movimientos mundiales; entendiendo su personal posición en ellas y apreciando el rol que le cabe en el desarrollo del país y de las comunidades en las que participa.
Razonamiento	Ser capaz de razonar inductiva y deductivamente, generando opciones alternativas, considerando consecuencias asociadas y llegando a decisiones razonables en contextos familiares y desconocidos, tanto acerca de sí mismo como frente al mundo que le rodea.

³⁹ Documento con el perfil de egreso entregado por la directora de la titulación.

Ética	Ejercer la profesión en un marco de principios éticos, manifestando su compromiso con las tareas que emprende, respetando la diversidad para promover la convivencia y la responsabilidad social.
-------	---

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Perfil de Egreso.

Estas competencias y sus correspondientes objetivos indican, en primer lugar, la coherencia con cada una de las regiones formativas; en segundo lugar, vuelven a señalar que el desarrollo de competencias musicales propuestas se sitúan más bien en el centro de la formación de este profesorado de música y con complementos periféricos como son las cuestiones referidas a la pedagógica general, la investigación y el desarrollo ético; y, en tercer lugar, evidencia que el listado de competencias tiende principalmente a moverse en un ámbito práctico y adaptativo del trabajo musical, pues las competencias de mayor complejidad, o quedan relegadas a espacios mínimos o bien vinculadas a cuestiones periféricas al centro musical dado por este territorio curricular.

En síntesis, la inexistencia de un perfil de ingreso plantea la duda respecto a lo que desean los directivos del caso sobre las capacidades o intereses de entrada de sus estudiantes. Sin embargo, queda clara la importancia de conocer las capacidades musicales en el momento de acceder al plan de estudios, lo que revelaría una cierta falta de interés por valorar motivaciones pedagógicas deseables en los estudiantes. Por su parte, el perfil de egreso muestra claramente la intención formativa del caso, tendiente a la construcción de un músico que sepa educar: músico multifuncional capaz de adaptarse a los diversos espacios educativos (nivel de primaria y secundaria) y artísticos. De esta manera, se puede interpretar que el modelo docente es más bien de corte técnico-práctico, pues se busca desarrollar capacidades para trabajar en diversos contextos educativos musicales, lo que se vería reflejado en importancia de la región técnico musical y la impronta didáctica. Finalmente, pensar en la relación entre un perfil de ingreso inexistente con un fuerte perfil de egreso, debido a su importante número de competencias resguardado por los *Ciclos y Áreas Formativas*, podría revelar un proceso de formación docente distanciado entre lo que se trae y lo que se quiere construir en los estudiantes, lo que claramente es un trabajo arduo. Esto coincidiría con la propuesta de conocer las capacidades musicales de los estudiantes como salvaguarda de una apuesta ambiciosa en un territorio extenso, complejo, pero bien estructurado y con fuertes límites.

3. Fundamentos del programa: en búsqueda de la musicalidad y las herramientas didácticas.

El territorio curricular del caso es extenso y diverso en términos de regiones formativas y asignaturas que ofrece. Estas cualidades propias de la modalidad concurrente que el caso adopta se ven refinadas y matizadas por ciertos enfoques sobre la música, la didáctica y la fase de prácticas, los cuales tienen sus fundamentos en creencias y experiencias históricas de los participantes del caso sobre la formación docente y la educación musical. Desde una mirada general, el caso plantea que las experiencias formativas deben abordarse:

Desde el paradigma socio cognitivo para guiar a los estudiantes durante su formación hacia la comprensión de aspectos relacionados al desarrollo evolutivo de niños y jóvenes, en los diferentes ámbitos. Se trata que la teoría vaya acompañada de la adquisición de modelos y técnicas que favorezcan en su acción pedagógica las intervenciones educativas efectivas⁴⁰.

Este planteamiento se instala como fundamento general de esta titulación y como epistemología que referencia a cómo y qué conocimiento construir en relación con la educación musical. En otras palabras, el paradigma de corte psicológico (por ejemplo, sobre los estadios evolutivos) ayudaría a este futuro profesorado a construir actividades efectivas en el ámbito de la intervención pedagógica, lo que quizás tenga estrecha relación con aquellas divisiones internas de cada uno de los fundamentos que se ilustrarán a continuación.

- a. Enfoque formación musical: entre el lenguaje musical, la multiinstrumentación y la multifuncionalidad.

El plan de estudios y su dimensión musical pone en su centro el lenguaje musical, el desarrollo de conocimientos sobre distintos instrumentos musicales y la capacidad de bailar y cantar, los cuales revelan ciertas prioridades formativas como base de este profesorado. En primer lugar, la asignatura de *Lenguaje Musical*, en sus 4 versiones, se posiciona como el eje articulador de la *región musical* dentro de los primeros dos cursos, lo que implica la importancia de desarrollar este

⁴⁰ Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media, Universidad Mayor, 2014.

conocimiento en el futuro profesorado:

[Lenguaje Musical], de primero a 4º semestre, es la asignatura articuladora de todo lo que sucede musicalmente, y debe ser así. Entonces se hizo el listado de los contenidos y ahí cada uno de los otros profesores debe revisar con cual contenido está articulado. O sea, en el fondo es tomar algunos contenidos de Lenguaje. Si en Lenguaje se está pasando 6/8, de qué manera el profesor de Guitarra podría tomar, ¿te fijas?, también para complementar el trabajo (Entrevista a directora).

De este modo, el trabajo de la *región musical* busca su coherencia y articulación vertical a partir de contenidos o niveles de profundización comunes de cada semestre, los cuales son dados por la asignatura de *Lenguaje Musical*. Las temáticas de esta asignatura refieren principalmente a la construcción de un conocimiento musical occidental, basado en la partitura. Sobre estos, las guías docentes señalan como descripción común, que *Lenguaje Musical (I, II, III y IV)* es una:

Asignatura de formación básica, obligatoria, de carácter práctico-teórico, [que] capacita al alumno para abordar los diferentes aspectos de su formación musical, a través del estudio de los aspectos gráficos y formales de la música. Busca el desarrollo de las capacidades de decodificación de la simbología musical y discriminación auditiva. En este nivel el alumno adquirirá los elementos básicos de la notación musical de característica tonal, que le permitan comprender y desenvolverse en el lenguaje de la música occidental (Guías docentes de *Lenguaje Musical*).

La importancia del aprendizaje del lenguaje musical de perspectiva academicista europea ve su vínculo con la escuela a través de la asignatura de *Didáctica del Lenguaje Musical*. Esta última entendida como una prolongación del enfoque musical del plan de estudios, así también como la búsqueda de articularla al conocimiento didáctico que comienzan a construir los estudiantes.

Por otro lado, la concepción musical del plan de estudios integra en la propuesta formativa la construcción de un profesorado multiinstrumentista y multifuncional, lo que ve su coherencia en la diversidad de focos de las asignaturas musicales referentes; por un lado, en la diversidad instrumental, de repertorio y de expresiones artísticas, y, por otro, en los diversos niveles educacionales en los que actuar. Uno de los profesores universitarios entrevistados apunta que se busca la formación de un profesorado que:

Es en primer lugar multiinstrumentista, que me parece muy bien. En segundo lugar, que, como dicen las cosas que yo hago en Folklore "la toca, la canta y la baila". En tercer lugar, es música docta, música popular, música tradicional. En cuarto lugar,

hace Básica y Media, y estamos con una exploración ahora en Didáctica desde este año, en la parte de preescolar, o sea, Kinder, pre-Kinder. Entonces yo creo que esa tremenda diversidad hace que él pueda educar en la música, pueda educar en la música o desde la música educar. Entonces es un juego de palabras que yo no sé si es necesario, como decimos acá, casarse con uno de los dos, pero la evidencia te muestra que eso está pensado en educación y tienes una gama muy grande de posibilidades que tú las vas a conocer, la vas a experimentar. Si tú vas a ver hoy día que tomó esto, junto con esto y trabajó en lo otro (Entrevista a profesor Ángel).

Estas palabras apuntan, en primer lugar, a la capacidad de este profesorado de música de manejar diversos instrumentos, de modo que se establecen desde el 1^{er} hasta el 3^{er} curso 5 versiones de la asignatura de *Formación Instrumental*, donde los estudiantes aprenden instrumentos “básicos” para la enseñanza de la música en la escuela: flauta dulce, guitarra y piano. Luego de esto emergen tres versiones de la asignatura de *Instrumento Principal*, donde los estudiantes fortalecen sus capacidades instrumentales a través del aprendizaje de un instrumento específico elegido según sus intereses (esto también se ha apuntado como una de las características del territorio curricular optativo). De esta propuesta se desprende la importancia de dotar de conocimientos musicales diversos para la actuación frente a las demandas de las escuelas, cuestión que es reflexionada por Tomás, estudiante de último año:

Entré al 1^{er} año de la carrera y fui aprendiendo a usar otros instrumentos, a manejarlos con otros instrumentos (...). Al medio de la carrera te hacen elegir un instrumento principal porque primero pasas por todos los que hay aquí: guitarra, piano, flautas... Luego viene a lo que me refiero: flauta soprano, contralto, bajo... Saxofón, toqué clarinete también, estuve un poco en clarinete, trompeta, trombón, instrumento de cuerdas frotadas... y en vez de guitarra, elegí piano, me decidí por piano y me ayudó bastante, me... Musicalmente me sentí mucho más preparado para abordar muchas cosas, muchos temas, muchas cosas pedagógicas para enseñar y ahora en último año ya me considero multiinstrumentista y... Pero todavía me faltaba la parte de cuerdas frotadas, por eso me metí en la orquesta, para aprender (Entrevista a Tomás).

Este aprendizaje instrumental variado encuentra otros espacios de desarrollo en, por ejemplo, las asignaturas de *Conjunto Instrumental* y *Creación y Arreglos Musicales*, en las dos versiones que tiene cada una de ellas. Estas permiten tanto explorar las posibilidades educativas para la escuela como acercarse a otros instrumentos musicales lo que, en el caso de los estudiantes sin una mayor preparación instrumental antes de acceder al caso, permite garantizar cierto nivel musical.

Finalmente, y, en complemento a lo anterior, el plan de estudios promueve la capacidad de bailar y cantar, lo que referiría a una cierta multifuncionalidad docente. Estas ideas son expresadas principalmente en los *Talleres de Cultura Tradicional Chilena* en sus tres versiones, pues tal como veremos más adelante, su profesor (modelo para los estudiantes) insiste constantemente en el desarrollo de estas capacidades. Esta propuesta implica que estas asignaturas altamente valoradas por los estudiantes y profesorado universitario y que son concebidas como espacios para el trabajo de la danza, el canto y la música tradicional chilena y latinoamericana dan la posibilidad diversificar la mirada dada por la música occidental y de tradición clásico-romántica a través de repertorios interpretados vocal, instrumental y coreográficamente. De esta suerte, el plan de estudios evidencia una formación musical centrada en diversos repertorios musicales: docto, popular y folclórico, con base en el lenguaje musical occidental. Esto coincide con lo apuntado en una de las competencias específicas del perfil de egreso y lo señalado por el profesor Ángel:

Tú sabes que la música docta ha sido por años la reina en la sala de clases. Entonces nosotros tratamos de que sí, puede ser que siga siendo, que no la saquemos, ¿cierto?, pero que le incluyamos otros elementos también por la diversidad justamente de alumnos que hay en la sala de clases (Entrevista a profesor Ángel).

Estas palabras del profesor del *Taller de Cultura Tradicional Chilena* evidenciarían la diversidad musical con centro en la música clásico-romántica que según él hay en el plan de estudios, dada por la promoción tanto de repertorios musicales de distintos territorios y culturas como de la dimensiones dancísticas y corales de este profesorado de música. Finalmente, como complemento a estas cuestiones, el plan de estudios también promueve incipientemente un repertorio con foco infantil probablemente dado por la concepción didáctica, que se revisa a continuación.

b. Concepción didáctica: el amor a los métodos musicales.

La propuesta del plan de estudios tiene una fuerte impronta didáctica tanto por las tres asignaturas de *Didáctica de la Música* que se despliegan a lo largo del territorio curricular, como por las actividades que realiza el profesorado universitario en las asignaturas de la región técnico musical que, en su forma y fondo, tienen como objetivos formarse en la enseñanza y aprendizaje

de la música. Esto implica que la concepción didáctica puede ser dividida en dos dimensiones, una más bien oficial que refiere a las asignaturas de *Didáctica de la Música* en sus distintos niveles de profundización, y otra complementaria vinculada a las asignaturas musicales, por ejemplo, de *Instrumento Principal (Guitarra)*.

Didáctica oficial: cuando los métodos musicales son todo.

Una vez finalizada la oferta de la asignatura fundamental de la *región musical, Lenguaje Musical*, emerge la primera asignatura de didáctica en el plan de estudios: *Didáctica del Lenguaje Musical*, a la que le siguen un año después la *Didáctica para Educación Básica* (primaria) y *para Educación Media* (secundaria). Tal como se puede observar en la *tabla 22*, la secuencia didáctica oficial va desde la búsqueda de decodificación de los elementos de la música y el desarrollo de estrategias para su enseñanza, pasando por la revisión curricular de la música en educación primaria, métodos musicales del siglo XX y creación de material didáctico, para finalmente hacer una revisión de los programas de música para educación secundaria, la planificación de clases y la creación de recursos didácticos y utilización de repertorios. Como se observa, se trata de una secuencia organizada de manera lógica desde una perspectiva psicológica, pues intenta construir el conocimiento didáctico con base al lenguaje musical y a los niveles de escolarización en el sistema chileno.

Tabla 22. *Objetivos asignaturas de Didáctica de la Música, Universidad Mayor*

Semestre	Didáctica	Objetivos
V	del Lenguaje Musical	Identificar los elementos del Lenguaje musical visual y auditivamente, en partituras de diversos estilos; diseñar propuestas de estudio en relación a los contenidos y la práctica de la música; generar estrategias de enseñanza para el tratamiento de los contenidos del Lenguaje musical; valorar la importancia fundamental del Lenguaje musical en la formación de un músico educador.
VII	de la Música para educación básica (primaria)	Identificar los componentes del currículo necesarios para la enseñanza y el aprendizaje musical en la educación básica; aplicar las diferentes propuestas metodológicas de iniciación musical, de los principales metodólogos del siglo XX, en relación con los contenidos y habilidades a desarrollar en la Educación Básica; aprender repertorio escolar mediante su recopilación, atendiendo a grado de dificultad y propuestas para su aplicación con la creación de material didáctico y juegos en base a éste, en el nivel de Educación Básica.
VIII	de la Música para educación media (secundaria)	Conocer y analizar los programas correspondientes a la Educación Media para el desarrollo de actividades didácticas y evaluativas; planificar actividades didácticas considerando todos los procesos curriculares para ser aplicada en el nivel de Enseñanza Media; elaborar recursos didácticos, repertorios y actividades que favorezcan el logro de aprendizajes y el desarrollo de habilidades musicales;

comprometerse con su propio aprendizaje y con la profesión, aceptando críticas y respetando el trabajo de los demás y espíritu colaborativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de guías docentes de asignaturas relacionadas a la didáctica de la música.

Esta secuencia altamente organizada del planteamiento didáctico, si bien tiene como pilares la relevancia del lenguaje musical y el análisis del currículo, se revela como fundamental el desarrollo y conocimiento de los métodos musicales del siglo XX. Sobre esta característica principal de la concepción didáctica, Tomás, estudiante del último curso, señala que en el plan de estudios en general y en *Didáctica de la Música* en particular:

Aprendemos qué metodología usar. Aprendemos muchos métodos de... Dalcroze, Orff, con los instrumentos Orff. Uno que usó Rudolf Steiner, el Suzuki también aprendimos. Aprendimos muchas formas de enseñar la música, desde el lado pedagógico y cómo trabajarla. Y ver cuál era “mejor”, entre comillas o hacer como una mezcla de todas (Entrevista a Tomás).

Estas palabras sintetizan la concepción didáctica que aprende este profesorado: didáctica igual a un conjunto de métodos musicales. Esto implica la relevancia de aprender de manera teórica y práctica cada uno de los métodos musicales para luego, en vista de la experiencia en los centros escolares, utilizarlos o aplicarlos “adecuadamente”. Sobre lo mismo, pero con una mirada crítica, uno de los profesores universitarios entrevistados apunta que el aprendizaje de la didáctica dentro del caso, es más parecido a:

Un muestrario de metodologías diferentes. Se discute un poco como por encima, análisis más o menos latente, que no llega a ninguna parte, pues simplemente hablamos, se casan con una u otra de acuerdo a sus propias inquietudes, pero nunca se llega al fondo del asunto y no hay ningún análisis más profundo sobre qué es el arte o la ciencia de la didáctica; solamente se describe metodología y se pelean cuál es la más adecuada (Entrevista a profesor Rodrigo).

Estas palabras apuntan a la recopilación de los métodos musicales y aprendizaje de su técnica con el objetivo de aplicarlos de manera práctica con una supuesta ausencia de reflexión sobre sus fundamentos y probablemente sus contextos. La crítica de este profesor universitario coincide con la mirada otro estudiante, el cual señala la idealización de la didáctica en tanto transmisión de herramientas adecuadas:

Según mi experiencia, en la parte didáctica yo diría que aquí nos enseñan lo ideal, como lo que debe ser, pero no el cómo es. En el sentido de que nosotros vamos a

las prácticas, tratamos de replicar lo que hicimos acá en Didáctica, y poco o nada nos sirve. No generalizo a que en todos lados sea igual, pero a muchos compañeros le ha pasado. Entonces, no es sólo mi percepción, que tratamos de hacer lo que hacíamos en Didáctica y: “¡uh, no funciona!, a ver, otro curso, tampoco funciona. Oye, ¿qué está pasando acá?”. Entonces, nos dijeron que esto funcionaba y no funciona por lo que siento que la parte didáctica musical deberían cambiar el foco. (...) El foco que yo aprendí es: “chicos, esto se hace así y esto va a funcionar así y háganlo así, porque no se pueden salir de otra, no pueden irse por las ramas, no, tiene que ser así, así, así...” (Entrevista a José).

Más allá del evidente choque entre el aprendizaje didáctico y la realidad escolar (algo así como un *shock de la praxis*, como se apunta más adelante en este informe), es interesante que se subraya cómo la concepción didáctica tiende a ser completamente idealizada y transmitida como una verdad objetiva. En otras palabras, se dan certezas para aplicar en la experiencia escolar que, por sí misma, es subjetiva e incierta, cuestión que, de alguna, forma ilusiona a este futuro profesorado de música en cuanto a su manejo en el aula de música. En la siguiente nota de campo y un documento (partitura e instrucciones) podemos observar este aspecto:

Entro a la sala y saludo al profesor, ya, ex director de la titulación. (...) El profesor comienza la clase preguntando qué es el método. Luego el profesor comienza su exposición con un PowerPoint sobre las metodologías musicales del siglo XX resumidas por Violeta Hemsy. Finalizado esto, pregunta sobre los elementos comunes de los métodos. Luego señala la importancia de los métodos Kodály y Suzuki, describiendo su experiencia como docente.

Profesor: Nosotros todas las clases hemos tratado de cantar para aprender la didáctica del repertorio... ¿Se recuerdan de alguna cosita?

Estudiante: Leer debajo de un unigrama.

Así, el profesor entrega una guía con la partitura de *Campanitas Suenan*, de Isidora Aguirre. Dentro de las instrucciones observadas en esta guía están: 1) Melodía. El profesor cantará la melodía. Podría hacerse esta actividad dividiendo la melodía en frase. 2) *Ensamble*. Al final puede abordarse la melodía ya con acompañamiento instrumental. Se sugiere empezar por entender perfectamente la melodía número uno y posteriormente la segunda melodía.

Don - de van pas to - res don- de van. A ver al ni - ñi - to din don dan
 Que lle - vas al ni - ño di pas - tor. Un que - si - to fres - co din don dan

Llé - va - me con - ti - go a Be - lén que al re - cién na - ci - do quie - ro ver.
 Y es la Vir - gen San - ta y a Jo - sé u - na ro - sa blan - ca lle - va - ré.

Cam - pa - ni - tas sue - nen que es la no - che bue - na cam - pa - ni - tas sue - nen que es la Na - vi - dad.

Din don dan din dan don din don dan din dan don.

Profesor: Tarareamos solamente las dos primeras pautas (...). Si hay una cosita mal aquí no importa. (...) ¿Es esta pieza para cuarto básico? (Nota de campo *Didáctica del Lenguaje Musical*).

Esta nota de campo muestra la centralidad del método como referencia a través de algunos ejemplos del siglo XX que no son más que el reflejo de la concepción práctica que busca caminos objetivos y ciertos para el profesorado en formación, aspecto que se evidencia o, mejor dicho, se extiende a la metodología en el aula universitaria, la cual a través de una partitura de un repertorio determinado va señalando cuál es la secuencia práctica. Estas cuestiones también evidenciarían cierta parcelación del conocimiento didáctico, en tanto se aprenden métodos para diversos niveles, con diversos objetivos, con distintos materiales y que abordan distintas dimensiones de la música, en este caso el repertorio separado, por ejemplo, del análisis musical o contextualización.

La extensión didáctica: espacios musicales para el aprendizaje de la didáctica.

Los espacios didácticos antes descritos, son acompañados y complementados por espacios destinados al aprendizaje de conocimientos musicales, pero que en su interior tienen un fuerte componente didáctico dado por la impronta de cada profesor universitario. Esto significa que el trabajo didáctico principalmente dado en la RPE ahora se extiende a la *región musical* del plan de estudios, las cuales, debiendo ocuparse de sus contenidos y objetivos puntuales, promueven y

ayudan a los estudiantes a pensar en la escuela, en términos de cómo aplicar el conocimiento musical que se está aprendiendo. Por ejemplo, según las observaciones, las asignaturas de *Formación Instrumental* en sus cuatro versiones y los *Talleres de Cultura Tradicional Chilena* en sus tres versiones apuntarían a complementar este conocimiento didáctico a través de diversas estrategias metodológicas. Respecto a esto, de manera emergente, uno de los estudiantes entrevistados señala que:

En *Guitarra*, que está en *Formación Instrumental*, estamos tomándolo no desde una perspectiva de solo tocar guitarra, porque, por ejemplo, ahora vamos a tener que cantar, vamos a tener que bailar ¿entiendes? Porque los profes de todos estos ramos en general tienen muy consciente... Tienen muy metido en la conciencia que somos profes, ¿entiendes? Entonces ellos nos enseñan lo que tenemos que hacer para ser profes. Entonces, por ejemplo, en *Guitarra* estamos aprendiendo canciones infantiles, hay que bailar, hay que cantar ¿entiendes? Estamos ni siquiera tocando guitarra, estamos como haciendo grupos de... como didácticos (Entrevista a Andrés).

Estas palabras, si bien recuerdan a una de las dimensiones de la concepción musical propuesta por el plan de estudios (“tocar, cantar y bailar”), permiten ejemplificar ciertos objetivos complementarios de asignaturas musicales, los cuales se dan debido a la claridad del profesorado universitario sobre para que están formando: docentes en vez de músicos. Sobre lo mismo, otro estudiante señala que en la misma asignatura:

El 1^{er} semestre del 2^o año nos hicieron crear métodos de enseñanza, ¡crear métodos de enseñanza! Sí, en instrumental. El profe llegó y nos dio un mes. Esto fue en guitarra y flauta (...) el método de enseñanza de este instrumento: “¿cómo lo iniciarías con esto? Tú crea un método que ojalá sea nuevo. Y haz un *Syllabus* (sic)”, que acá se ocupa la palabra *Syllabus* (Entrevista a Javier).

Estos comentarios evidencian la prolongación didáctica a las asignaturas de *Formación Instrumental* y, de alguna forma, la cierta profundidad en la construcción del conocimiento didáctico y su sistematización en un cuaderno de apuntes (el llamado *Syllabus*). De esta manera, se observa que estas asignaturas rebasan sus límites, instalándose como un espacio integrado para la promoción de un conocimiento didáctico desde el instrumento y la canción, perspectiva que extiende la concepción didáctica del plan de estudios y que puede verse justificada en las siguientes palabras de la directora:

Queremos formar los mejores profesores, que se desarrollen musicalmente, que sean buenos pedagogos, que tengan todos, la cantidad de experiencias musicales, pedagógicas... a eso vamos. Y que no nos podemos centrar solo en la música, música, música, sino que somos profesores de música. Le estamos dando a nuestros estudiantes la experiencia musical, porque tienen mucha experiencia musical, pero la cuestión es cómo esa misma experiencia la transmito yo al aula. Y en eso estamos empeñados también. O sea, lo conversamos hartito. Además, es que venimos... Hay muchos profesores acá que venimos del aula. Entonces la mirada pedagógica que tenemos es bastante intensa: “Oye, ya, esta es la forma”; “mira, de esto podemos hacerlo”; “esto mismo que usted está haciendo, cómo lo puede hacer en el colegio”, ¿te fijas? Eso es lo que siempre estamos promoviendo. Y viene de antes en todo caso, no viene de ahora (Entrevista a directora).

De esta manera, la directora entiende que dentro de la tendencia formativa musical del plan de estudios es necesario promover espacios de certeza sobre el “qué y cómo enseñar” la música en las escuelas. Esto implicaría que se intenta equilibrar el conocimiento musical con el psicopedagógico específico con el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes y profesorado de música de la titulación en los centros escolares.

c. La fase de prácticas: entre la práctica universitaria y la práctica escolar.

La concepción que se tiene sobre las prácticas en los centros educativos se revela a través de la secuencia de tareas y objetivos que proponen estas asignaturas y los trabajos observados en el aula universitaria. En términos objetivos, la propuesta de las prácticas en centros escolares es variada durante los 5 años de formación, pues 6 asignaturas se extienden desde el 2º hasta el último semestre del territorio curricular y con una secuencia de tareas y objetivos que va desde lo elemental y simple a lo más complejo (ver *tabla 23*). Este continuo de prácticas evidencian el carácter altamente práctico de las enseñanzas que se imparten tanto en el aula universitaria como en el aula de música de la escuela, pues se entiende esta última como un espacio de acercamiento a realidad escolar con un profundo sentido de aplicabilidad de lo aprendido en el aula universitaria, algo similar a la concepción didáctica.

Tabla 23. *Tareas y objetivos prácticos en centros escolares, Universidad Mayor*

Semestre	Práctica	Objetivos y tareas	Horas
II	Inicial	Pretende aproximar al estudiante con la realidad del aula escolar y su entorno. Para esto, realizarán estudios de casos asociados al	108

		análisis de situaciones educativas, a partir de su participación en la escuela, de modo que puedan reflexionar sobre el rol docente y las implicancias de la cultura escolar en el aprendizaje del alumnado.	
V	Responsabilidad Social en los Campos Pedagógicos	Tiene como propósito que los estudiantes integren conocimientos propios del quehacer pedagógico, desarrollen conductas proactivas y valoren el rol docente como potencial transformador en estos contextos; mediante la vivencia de un ciclo completo de diseño, planificación, ejecución y evaluación de un proyecto pedagógico en un establecimiento educacional en contexto vulnerable.	72
VI -VII	Observación Participante en Ed. Primaria y Secundaria	Colocar a los alumnos en contacto con el quehacer pedagógico musical y administrativo de los distintos niveles del sistema escolar, como también con organizaciones comunitarias. Se utiliza como metodología, la observación participante, llegando a que los alumnos asuman el rol de ayudante de los profesores de Artes Musicales, en talleres curriculares, eventos musicales, talleres extraprogramáticos y en actividades musicales que otras instituciones propicien.	72 - 72
IX - X	Profesional Ed. Primaria y Secundaria	Comprende los procesos de diagnóstico del centro de práctica y los cursos asignados, la planificación, propuesta y ejecución de clases de música, ayudantías en jefatura y orientación, planificación y ayudantías en talleres musicales y gestión para llevar a cabo un proyecto de extensión. Esta asignatura es supervisada por el profesor o profesora de la Universidad Mayor con visitas a terreno y orientaciones en cátedra. Es asistida por el profesor o profesora del establecimiento, quien será el guía en terreno que evalúa la práctica frente al curso al que pertenece.	324 - 324

Fuente: Elaboración propia a partir de guías docentes de asignaturas relacionadas a la fase de prácticas.

Este camino gradual y ordenado se inicia el 2º semestre de formación, pues los estudiantes se ven obligados a realizar una *Práctica Inicial*, la cual no está enfocada específicamente en la clase de música debido a que pertenece al *Ciclo Inicial* de formación. A esta primera práctica, que se vive como un pequeño acercamiento a las labores docentes, le sigue la *Práctica de Responsabilidad Social en los Campos Pedagógicos*, la cual se plantea como una innovación respecto tanto al continuo de las prácticas externas dentro del plan de estudios como en relación a otros programas de FPM en Chile, pues pone su foco en problemáticas escolares y su contexto social para desarrollar propuestas para la mejora. Sin embargo, los objetivos de esta asignatura “de Responsabilidad Social” revelarían la separación que se da entre la formación docente y el contexto social, pues al presentarla como una cuestión marginal y única, podría inferirse que el resto de prácticas o la concepción de estas referirían solo al ejercicio de enseñar la música como algo aislado de las problemáticas sociales. A esta asignatura “sello” le siguen de manera separada las *Prácticas de Observación en Educación* primaria y secundaria, asignaturas que dan un acercamiento realista a la tarea del docente de música, pues se da luego de la primera asignatura de *Didáctica de la Música* y todo un cuerpo teórico-práctico dado por el *Ciclo Inicial* del plan de estudios. Sin embargo, esta

secuenciación revelaría la separación entre el conocimiento teórico-práctico de la primera asignatura y el conocimiento práctico de la última. Finalmente, las *Prácticas de Profesionales en Educación* primaria y secundaria, situadas en el último curso del plan de estudios, permiten sintetizar el conocimiento aprendido durante todos los cursos académicos. Según el coordinador de las prácticas y profesor universitario:

Desde sus especialidades cada asignatura aporta el currículum necesario, el concepto de evaluación necesario, la planificación necesaria para que él en este momento pueda tomar todo eso y en una sala de clase, donde va a estar apoyado por un profesor guía, él pueda desarrollar la experiencia de hacer esto. Acompañado de estas áreas, que son la Universidad y el colegio mismo, y la idea de las prácticas, obviamente es que, él ponga en práctica lo que ha aprendido ya... En la organización de lo que es un colegio donde tiene que trabajar el plan semestral, el plan clase a clase, el plan anual, observar cómo se relacionan los distintos estamentos del colegio, cómo se relaciona con las otras asignaturas, con las actividades propias de un colegio, con la parte de Dirección de un colegio, con todo lo que es personal administrativo, todo lo que es el personal de servicio, etc. (Entrevista a profesor Ángel).

Estas palabras refuerzan el carácter práctico e instrumental de la concepción de las tareas en los centros escolares, pues estos se conciben como espacios para la observación del trabajo docente y la siguiente intervención con el objetivo de idear soluciones a los problemas educativos musicales que emergen, lo cual también se levantaría como evidencia al señalarse el tributo que rinden a estas experiencias las asignaturas de las *regiones musical* y *RPE* con profundo carácter conversador y adaptativo. Como ejemplo de aquello, este profesor apunta las tareas que se realizan en las *Prácticas Profesionales*:

Nosotros vamos a ir dando algunos trabajos puntuales, que significaría, por ejemplo, un trabajo simple, rápido y valioso de objetivos. Revisar objetivos, formulación de objetivos, volver a lo que es el trabajo de la planificación, actividades, objetivos, actividad en la evaluación. En objetivos, actividad, evaluación, ahí nosotros vamos a tener un tipo de evaluación y calificación de los alumnos. Hacer, sobre todo hacer. Manejarse con rapidez, manejarse con propiedad, ya que existe una relación entre el objetivo y la evaluación (Entrevista a profesor Ángel).

De sus palabras se desprende que las actividades son más bien de carácter técnico-práctico que les permiten a los estudiantes instruirse en la creación y resolución “rápida” de objetivos y evaluación coherentes. Así también este espacio se comprende como una instancia para el ensayo-error de las propuestas docentes creadas por los estudiantes o recomendadas por el

profesorado universitario a cargo de estas asignaturas. Esto significa que lo hecho en los centros escolares y las problemáticas más bien prácticas que emergen son tratadas de manera superficial e instrumental por el profesorado universitario, pues solo remiten a recetas de cómo y qué hacer. Con relación a esto, Jaime, señala que en las asignaturas de prácticas se trata:

Todo esto de las prácticas escolares como problemillas puntuales; lo hablamos con el profesor y se hace como un foro y lo analizamos entre todos y se hace como catarsis, pero realmente no... Bueno lo que valoro es eso de que todos tenemos como la misma idea de desenmascarnos de una cosa, pero también pasa que el profe nos dice que no podemos hacer como cambios directos o brutales o dirigimos directamente al profe guía, porque eso no puede resultar muy bien de repente. Pero claro, como tú ya viste el *modus operandi*, como que hablamos con nuestro profesor del ramo y lo analizamos entre todos. (...) O sea, esa es mi visión, lo analizamos, pero no hacemos nada, es como un discurso de campaña bonito. Porque como que podemos analizarlo, pero el tema de la acción, el tema de lo práctico, ya depende de cada uno. En el universo de la práctica somos compañeros, somos como 8 en el mismo salón, pero realmente esté análisis escueto o profundo lo que sea, no, no... En realidad, no dice nada. Personalmente sí me deja algo, pero no hay nada... en lo práctico, no deja nada que te puede decir el profe Ángel. Así que bueno yo desde ese análisis como que saco que hay que tener vocación y técnicas. Pero estas dos dimensiones son una búsqueda cada una (Entrevista a Jaime).

Esta mirada de Jaime puede ser interpretada como una crítica al trabajo realizado en las asignaturas de prácticas, tanto por quedar en un nivel superficial en lo que respecta al análisis de las problemáticas en la escuela como también por entender que este “germen” de la vieja educación solo puede ser cambiado a través de la vocación, cuestión personal y el aprendizaje de múltiples técnicas de enseñanza. Estas cuestiones revelan que la propuesta de las prácticas concibe a la escuela como un espacio objetivo que puede ser “idealizado” y donde el futuro profesorado debe buscar su adecuación.

Las prácticas externas y las evaluaciones docentes.

La formación teórico-práctica dada por esta doble instancia formativa (aula escolar y universitaria), tiene su peculiaridad en la necesidad de preparar a los estudiantes bajo ciertos lineamientos externos de lo que significa ser un buen docente y realizar una buena clase de música. Esto comenzó a emerger una vez el profesorado universitario se refería continuamente

a criterios formativos externos como objetivos a lograr, cuestión coherente con la base práctica o instrumental del conocimiento promovido por la concepción de las prácticas en los centros escolares. Esta disposición queda expresada en los dichos del profesor de *Práctica Profesional* y encargado de coordinar todas las prácticas del plan de estudios:

Aquí usamos el Marco para la Buena Enseñanza, que tiene 4 dominios. El único que nosotros no revisamos, que esperamos que el profesor lo revise al final del semestre, es el dominio D que tiene que ver con las cosas profesionales, donde hay un trabajo con los apoderados, un trabajo con el horario, que nosotros en una clase no vamos a revisar eso. Pero sí vamos a ver, por ejemplo, el dominio, el número 1 que tiene que ver con el conocimiento profesional, es decir, que lo que esté enseñando lo sepa. Número 1, ¿cierto? El número 2 va a tener que ver con el ambiente que cree dentro de la sala de clase. Y el número 3 que es tremendamente importante, que es educación para todos los estudiantes. Entonces en una clase nosotros podemos observar si es que él sabe efectivamente de música Barroca porque se metió en el tema de la música Barroca. Nos vamos a dar cuenta si es que efectivamente él está creando un ambiente propicio para que todos los alumnos puedan escuchar lo que le está haciendo o pueden recibirlo, y, sobre todo, y a partir de ahí mismo, que su trabajo va a ser para todos los estudiantes. Esos 3 primeros dominios son los que serían nuestra observación... Y es una observación que nosotros hacemos, que la hace el profesor [guía] también, y que después la comentamos (Entrevista a profesor Ángel).

Estas palabras revelan la importancia que tiene un documento oficial del MINEDUC como lo es el Marco para la Buena Enseñanza⁴¹, el cual se despliega prístinamente a partir de la atención que le pone este profesorado universitario para construir a docentes de música eficaces en cada una de las dimensiones mandatadas. Como correlato de esta cuestión, el mismo profesor universitario, señala que los instrumentos de evaluación del desempeño en las prácticas se confeccionan en relación con este marco de ideales:

Este año, por ejemplo, todos los documentos que hay de práctica están en revisión todavía, y estamos evaluando hacer las modificaciones porque viene la Carrera Docente. En la Carrera Docente hay mucha acción con el Marco para la Buena Enseñanza. Entonces revisamos los documentos y si bien es cierto que estaba incluido, no era una rúbrica, así como te la explico, como tal vez de evaluación. Entonces momentos estamos viendo, y hoy tenemos justamente una reunión, para revisar de qué manera, ese marco lo transformamos en una rúbrica que pueda ser, al menos el dominio A, B y C, parte de la observación que sacamos nosotros en la sala de clase de ellos. Ya, quizás no tan puntual como si el objetivo estaba, sino ver cómo

⁴¹ Este documento se puede consultar en <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

lo plantea el Marco para la Buena Enseñanza, porque eso es lo que ellos van a tener el día de mañana. La revisión es constante yo diría... No sé si constante es la palabra, pero la revisión es propia, porque hay cambios y cada cambio significa que hay que mirar lo que estamos haciendo (Entrevista a profesor Ángel).

De esta manera, se expone la búsqueda de coherencia entre las tareas de la secuencia de prácticas, el perfil profesional del plan de estudios y criterios formativos externos relacionados con la Ley de Carrera Docente. Así, el Marco para la Buena Enseñanza se vuelve un pilar fundamental en la formación de este profesorado de música, pues se busca la adecuación a sus criterios que refieren tanto a la enseñanza de “calidad” dentro de las escuelas como a dimensiones en las cuales será evaluado el profesorado de música para su consecuente categorización. Esto significaría que existe una alta preocupación por formar a un profesorado de música que se adecue a dichos lineamientos y que responda satisfactoriamente a sus evaluaciones pues, probablemente, de ellas dependerá el prestigio de la universidad, la titulación y su profesorado de música.

Centros de prácticas: espacios controlados.

Otra de las cuestiones a resaltar sobre la concepción de las prácticas son aquellas características de los centros educativos donde los estudiantes realizan sus observaciones e intervenciones, características valoradas por los directivos del caso que revelan, en primer lugar, las creencias sobre lo ideal para desarrollar “buenas” experiencias en la formación de sus estudiantes y, en segundo lugar, la búsqueda de control sobre estos primeros acercamientos a la escuela. Por ejemplo, el coordinador de las prácticas señala como importante que la escuela se adecue a los lugares donde los estudiantes habitan:

Buscamos, como te decía que quede cerca de la Universidad o que le quede cerca de la casa. Entonces es difícil, ya busquemos uno que esté trabajando en *Padre Hurtado* (Entrevista a profesor Ángel).

La cercanía o no de las escuelas a las viviendas de los estudiantes para evitar extensos traslados dentro de la inmensa ciudad de Santiago podría ser una cuestión superficial respecto a la elección de los centros de práctica, pero que implicaría que el criterio de “comodidad” en la búsqueda de una experiencia satisfactoria limitaría una experiencia diferente a la conocida por los estudiantes

en sus comunas dada la segregación social de la sociedad chilena en general y la Región Metropolitana en particular. Así también, como complemento, la directora apunta otros criterios relevantes, los cuales tienen que ver con el posible ambiente escolar y las oportunidades de realización de clases sin mayores sobresaltos:

A ver, hay varios centros de práctica que llevamos años con ellos porque sabemos que van a tener una experiencia sumamente buena en esos establecimientos. (...) Experiencia buena es que los chicos se sienten muy gratos, muy contentos, que sientan que aprenden, que hay un buen modelo, ¿cierto? Y además que es, ya sea por las actividades que hace, que les permiten hacer las clases. Son varios los factores, la verdad. Que haya espacio para que ellos puedan desenvolverse, que tenga buena relación con el profesor. A veces, por ejemplo, me dicen: “profe me invitaron al paseo de los profesores o a participar en el día del alumno”. Ese tipo de cosas son sumamente relevantes (Entrevista a directora).

Es decir, la directora subraya la importancia de que los centros de prácticas sean espacios donde los estudiantes tengan facilidades para insertarse en la cultura escolar y del profesorado y así cumplir con los objetivos de cada uno de los hitos formativos. Profundizando en la idea que apunta la directora sobre tener un buen modelo en las prácticas, se destaca como criterio de elección de las escuelas la importancia de contar con buenos profesores guías, que acojan de buena forma a los estudiantes:

Todos los colegios que llegan a formar parte de lo que hoy día son los centros de práctica son colegios que nosotros conocemos (...), que de alguna manera llevamos años con ellos en esto de prácticas o conocemos que hay exalumnos de acá que están trabajando allá y nos interesa que nuestros alumnos tengan esa experiencia. O sea, buscamos al profesor que está haciendo clases en la sala de clases, que nos reciba alguien, ya, no el colegio. Podría ser un colegio pequeño, grande, lo que importa es que el profesor de música que esté ahí nos dé la confianza de que la experiencia que va a tener el que vaya a ser una experiencia interesante y una... acompañada, asistida (Entrevista a profesor Ángel).

De esta manera, se configura la idea de buscar escuelas donde el profesorado guía, o sea egresado de la misma titulación, o bien se alinee con el modelo formativo y el estilo de enseñanza de este plan de estudios. Estos dichos son profundizados por la directora, la cual apunta a que, si bien se tienen acuerdos colaborativos con redes (o consorcios) de escuelas, muchas veces hacen seguimiento a docentes de música específicos:

Sí, *Belén Educa, Salesiano Alameda...* algunos colegios de los Salesianos. Y otros colegios donde, por ejemplo, están nuestros egresados, que también nos dicen: “profesora, profesor, a ver si podemos hacer alguna...”. Sí, y también experiencias nuevas que van saliendo por distintas razones. Hay algunos acuerdos colaborativos con algunos colegios que también están en la necesidad de aceptar prácticos, porque les están pidiendo a algunos [colegios] vinculación con el medio. Y otros que van apareciendo por distintas razones; por lo general en los encuentros de conjunto instrumental, nos ofrecen, vamos conversando, ¿te fijas? Pero ya tenemos ciertos colegios con los cuales trabajar. Pero... En algunas ocasiones vamos siguiendo al profesor (risas) y decimos: “Este profesor me interesa” (Entrevista a directora).

Así, se observa que más allá de si es una red de escuelas o una pequeña escuela donde los estudiantes puedan realizar sus prácticas, los directivos están preocupados por que la experiencia en las prácticas sea lo más provechosa posible y que los profesores guías se ajusten a ciertos lineamientos educativos musicales que promueve el caso, algo fácil si el profesorado guía se ha formado en la misma titulación. Esto significaría que habría otro cerrojo de seguridad (y prolongación de la experiencia formativa del plan de estudios) ahora en las escuelas.

Finalmente, se hace hincapié en un tema bastante curioso: la acomodación “física” entre estudiante y el centro de prácticas, lo que podría resultar un tema más bien anecdótico, pero no sería más otro criterio basado en el control de la buena experiencia en los centros escolares:

A ver, Sebastián que tú lo ubicas, que era el presidente del Centro de Estudiantes, que usa *dreadlocks* [rastas], así como mucho. Hay colegios a donde no lo puedo mandar, porque también trato de ver: “pucha, no se vaya a cortar el pelo, pero después decides tú, pero si te piden que te corte...”. Bueno, lo mandamos a colegios especiales, donde sabemos que no van a tener ningunas dificultades. Él... “mi Sebastián”, digo yo... él, por ejemplo, se fue al *Cardenal Silva Henríquez* porque sé que no iban a hacer ningún problema por el pelo largo. (...) Sabes que, por lo menos para nosotros determinamos los centros de prácticas vamos viendo también qué estudiante, qué perfil de estudiante puede estar mejor en cierto colegio. No, si en ese sentido también nos resguardamos porque si no.... Un estudiante de pelo largo, así como súper hippie, obviamente con cierta formalidad... Pero ya con el pelo largo, no le vas a poner corbata y hay colegios donde le piden corbata, y hay estudiantes que no tienen ningún problema, pero bueno, es parte de lo que les toca. Ahora tampoco muy regalones: “bueno, si le piden cortarse el pelo, van a tener que cortárselo”, “pero profe”, “a ver”, les digo (...). Pero en general tratamos... Nosotros nos reunimos con los profesores de prácticas y vemos qué colegio sirve para cada estudiante. Se analiza un poco cómo ha sido su rendimiento, cómo ha sido su trabajo en los cursos. O sea, tampoco es llegar y tirarlo en un lugar (Entrevista a directora).

Esta última condición que busca acomodar a los estudiantes en las escuelas dependiendo de su apariencia física podría ser un correlato del ambiente familiar y cuidado que recrea y promueve el profesorado universitario dentro del plan de estudios, en el que se da por sentado que los centros escolares pueden imponer determinados cánones estéticos. Esto significa que la preocupación por que los estudiantes se sientan a gusto en sus centros de prácticas llevaría al extremo el control de qué escuelas son ideales para sus estudiantes, tanto por ellos como por los centros escolares con los que colaboran para realizar las prácticas y que están alrededor de la Universidad. Este y los anteriores criterios apuntados se traducirían en un acercamiento más bien suavizado que buscaría aminorar el choque entre los estudiantes y la cultura escolar lo que, como apuntaré más adelante, es imposible.

En síntesis, el enfoque general de corte psicológico del plan de estudios es coherente con los fundamentos antes analizados. El paradigma sociocognitivo planteado a nivel institucional y de la titulación, se hace carne en los diversos modelos que debe tomar el docente de música en tanto diversos escenarios posibles en el aula de música con el fin de dar una respuesta adecuada a los niños de primaria y jóvenes de secundaria. Este enfoque se ve reforzado por el fundamento musical propuesto, el cual pretende formar en la diversidad instrumental, el canto y la danza por medio de distintos repertorios y para la enseñanza de la música en los niveles primario, secundario e infantil (este último como valor agregado). Por otro lado, el recorrido didáctico oficial de los estudiantes encuentra sus hitos en el aprendizaje de métodos de la enseñanza de la música desde un punto de vista principalmente práctico que están divididos según niveles educativos. Estas didácticas y los espacios para aprender a cómo llevar el conocimiento musical hacia a la escuela, se extiende y complementa en asignaturas netamente musicales, es decir, se tiende un puente para el diálogo entre la *región musical* con la RPE y el consecuente reforzamiento de este conocimiento didáctico musical. Esto se traduciría, en primer lugar, en la difuminación de las fronteras entre las regiones formativas y la integración del conocimiento musical y educativo; en segundo lugar, en una intensa puesta en práctica de diversas formas de abordar la enseñanza de la música en la escuela; y, en tercer lugar, en una incipiente parcelación del conocimiento didáctico por medio del aprendizaje de didácticas del repertorio, en Lenguaje Musical y, de la canción y el instrumento por medio de las asignaturas de Formación Instrumental. De esta suerte, estaríamos en presencia de una propuesta más bien tecnológica o

técnica de la enseñanza y aprendizaje de la música.

Finalmente, en la concepción de la fase de prácticas existe un doble cerrojo de seguridad o certidumbre de la experiencia del profesorado en formación. Por un lado, aprender con base en la experiencia del profesorado universitario, sus soluciones o recetas y profundización didáctica arriba comentada, y, por otro lado, tener espacios de prácticas en los centros escolares más bien objetivados y alineados con lo que ofrece el plan de estudios y su concepción. Estas cuestiones se ven dramáticamente profundizadas a través de la superlativa importancia de los marcos de acción de este profesorado de música o directrices de lo que significa ser buen profesor en el aula de música. Sin embargo, como veremos más adelante, esta búsqueda de control sobre las experiencias docentes de sus estudiantes no permite eludir la incertidumbre en los centros escolares donde se realizan las prácticas.

4. ¿Cómo se evalúa el plan de estudios?

La institución, titulación y sus estudiantes se enfrentan a constantes procesos de evaluación, unos de carácter obligatorio y otros voluntarios. Se trata de evaluaciones tanto internas como externas a la institución y el caso, que intentan demostrar la calidad de los diversos niveles institucionales, la propuesta del plan de estudios y los aprendizajes de los estudiantes. Esta diversidad de dispositivos de evaluación vería su causa en la búsqueda de la añorada calidad de la FPM con su correlato en la mejora de la oferta educativa y la atracción de nuevos estudiantes.

- a. Instancias de evaluación externa: la importancia de la acreditación internacional.

Una de las primeras imágenes que se rescata al momento de ingresar al sitio web de la Universidad Mayor es su oferta de calidad bajo criterios nacionales e internacionales, destacándose este doble resguardo, con sus diferencias y similitudes.

Podría resultar anecdótico, pero el espacio que ocupa la publicidad de la acreditación internacional por sobre la nacional en el sitio web es importante. La acreditación internacional, fuertemente promocionada, es encargada a la *Middle States Commission on Higher Education*

(MSCHE) y se justifica por su valor “en materia de efectividad de los aprendizajes estudiantiles, logro que se suma a la instalación de una cultura organizacional orientada al *assessment* (sic), es decir, la mejora continua basada en evaluación de su accionar institucional y educativo”⁴², lo que en palabras del rector de la universidad “permite estar a la vanguardia en materia de educación, porque accedemos al constante contacto con las mejores universidades del mundo, compartiendo las mejores prácticas en pro de la calidad permanente”⁴³. Estos beneficios de la acreditación a nivel internacional intentarían dar un primer escudo de fiabilidad y calidad de lo que entrega la universidad en comparación con otras instituciones y los potenciales empleadores y el gobierno, este último un importante administrador de recursos y concursos para acceder a ellos. Por otro lado, en el ámbito nacional, la Universidad Mayor se sometió el año 2015 a su última acreditación institucional, midiendo tanto avances y desafíos de la institución como su calidad en los ámbitos de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el medio⁴⁴. En esta instancia logró 5 años de acreditación siendo el máximo 7 años, lo que significa que se sitúa entre las universidades con una buena valoración institucional.

En relación con la evaluación de la titulación, esta se sometió al proceso de acreditación el año 2014, logrando 6 años de acreditación, una de las mejores evaluaciones dentro de los programas de FPM de modalidad concurrente. Dentro de las etapas de este proceso el caso debió elaborar un informe de autoevaluación. Este documento muestra la mirada que tiene el caso sobre el proceso de acreditación y el valor de la autoevaluación:

El proceso de autoevaluación se ha constituido como una instancia de reflexión para la Carrera que se ha instalado como parte de la cultura de la comunidad que la compone, impulsando importantes desafíos en torno a revisar y reflexionar sobre la calidad de la formación profesional proporcionada a los estudiantes. Ha permitido ir generando una toma de conciencia paulatina de la importancia que tiene la comprobación de procesos, el trabajo sistemático, la vinculación con egresados, empleadores y la participación de académicos y estudiantes de la Carrera.⁴⁵

⁴² Información recuperada el 29/07/2019 de <https://www.umayor.cl/acreditacion-internacional-msche/los-beneficios-de-acreditarse-en-eeuu.php>

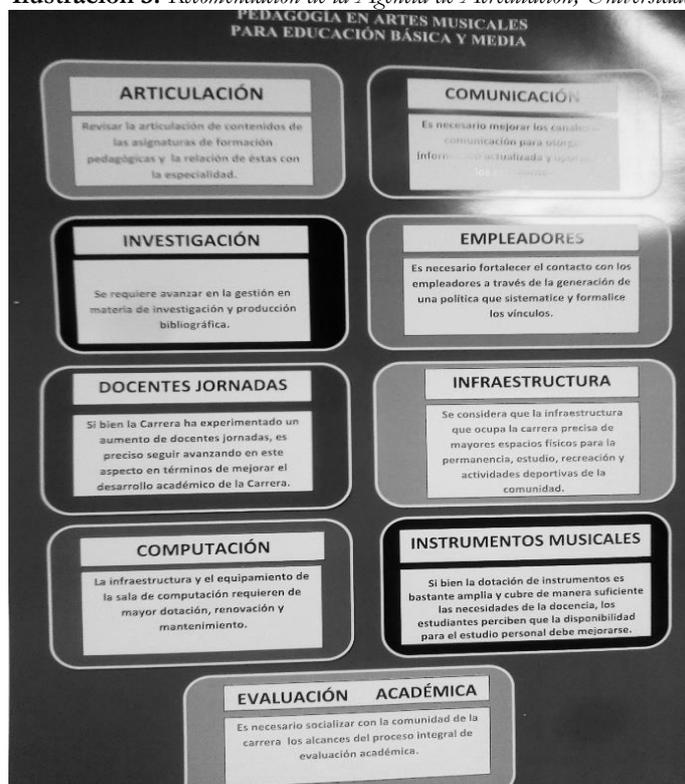
⁴³ Ibid.

⁴⁴ Áreas básicas del grupo de universidades que aún no se integran a las universidades complejas (con acreditación en Investigación).

⁴⁵ Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media, Universidad Mayor, 2014.

De lo declarado, se entiende que el proceso de autoevaluación es parte de la cultura del caso, en tanto directivos, académicos y estudiantes lo entienden como una cuestión primordial para la mejora de la formación. A este respecto, es importante señalar que durante la recogida de información los directivos ya comenzaban a gestionar reuniones con el objetivo de responder a la nueva acreditación del año 2020, lo que demostraba la preocupación que deben activar dos años antes. Como evidencia concreta de esto situación, recogí un afiche (ver *ilustración 3*) que contenía recomendaciones hechas por la agencia acreditadora.

Ilustración 3. Recomendación de la Agencia de Acreditación, Universidad Mayor



Fuente: Foto tomada en muro del edificio que acoge a la titulación.

Si bien las orientaciones apuntadas pudiesen ser parte de este análisis, creo interesante resaltar que este afiche estaba expuesto en varias salas de clases. Probablemente esto denote la importancia de recordar constantemente tanto los objetivos para la mejora del plan de estudios como también la relevancia que tiene el proceso de acreditación cada vez que el profesorado universitario y estudiantes asisten a clases.

Finalmente, con relación a las evaluaciones externas, los estudiantes que están a un año de

titularse como docentes de música deben someterse una Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) y a una Prueba de Conocimientos Didácticos y Disciplinarios (PCDD). En el caso de este profesorado de música, se sitúa por sobre el promedio nacional en las dos dimensiones evaluadas. De estos resultados, es curioso que la titulación deba someterse solo a la evaluación de conocimientos pedagógicos de educación secundaria, cuando la misma tiene foco tanto en educación básica (primaria) como en media (secundaria). Esto, que debiese tener fuertes consecuencias en los resultados de los estudiantes, no se ve expresado en ninguna parte, pues logran superar la evaluación con buenos resultados en comparación a otros programas FPM de la modalidad concurrente.

b. Instancias de evaluación interna: tomando atención a los intereses de los estudiantes.

Las evaluaciones internas planteadas encuentran diversas formas y objetivos. En primer lugar, las evaluaciones para todas las titulaciones de la Universidad Mayor intentan corroborar el aprendizaje y competencias que han ido adquiriendo los estudiantes en cada uno de los *Ciclos Formativos*, los cuales tienen su correlato en el perfil de egreso y en el conjunto de competencias deseables propuestas por el plan de estudios, tal como se ha apuntado más arriba. En segundo lugar, durante la observación en el campo se pudo evidenciar la preocupación constante de la directora por conocer las inquietudes de sus estudiantes, lo que era un fiel reflejo de las relaciones cercanas entre todos los participantes del caso. Se trataba de una preocupación que de alguna forma era una disposición constante que configuraba un espacio consolidado para la evaluación y escucha de la experiencia del profesorado de música en formación, por ejemplo, en lo que respecta a la articulación de las asignaturas y las metodologías en el aula universitaria:

Si empezamos por el lado curricular, lo que tengo que hacer es ver la continuidad de las asignaturas. Hacer una revisión de los programas, revisión de las evaluaciones... Hay un trabajo que estamos haciendo de articulación entre las asignaturas que es importante, y que eso es lineamiento de la dirección, ajustes de los programas de acuerdo a la contingencia. O sea, es una revisión constante que se hace de los programas, pero sin cambiar sustancialmente porque obviamente debe haber unos resultados de aprendizaje que deben cumplirse, pero la orientación metodológica es lo que ha permitido de repente hacer algunos ajustes en la metodología de cada curso, y a veces en forma articulada con otras asignaturas. Lo que hemos detectado en el

trabajo en ese aspecto, a veces es muy bueno. No es que sea a veces, es ver cómo están trabajando los cursos, y eso nos ha permitido en algunos niveles, hacer evaluaciones articuladas o consensuar algunos contenidos (Entrevista a directora).

Así también, buscando la mejora del plan de estudios y la satisfacción de los estudiantes, el profesorado universitario establece espacios de conversación y consulta. Por ejemplo, de palabras de Tomás, estudiante y ex miembro del Centro de Estudiantes, se destaca la inclusión de sus opiniones y críticas sobre cómo se abordan distintas cuestiones del plan de estudios:

Yo fui parte del Centro de Estudiantes el año antepasado. Nosotros no evaluamos el plan de estudios, no lo evaluamos, pero sí tenemos nuestros comentarios sobre el mismo. Por medio del Centro de Estudiantes se lo hicimos llegar a los profesores cambios importantes a hacer, indicando ramos que nosotros creíamos que sobraban que eran más bien relleno de la malla (Entrevista a Tomás).

Las fuertes críticas de los estudiantes sobre el plan de estudios revela cierta injerencia e importancia de sus miradas sobre el mismo, tanto es espacios informales a través de estas conversaciones como en evaluaciones oficiales en las asignaturas de la Facultad de Educación, es decir, de la *RPG*. Esto implicaría una mayor formalización de la evaluación de las asignaturas de esta región que en las asignaturas de las regiones *musical* y *RPE*:

A fin de semestre siempre nos hacen evaluar al profesor, a su clase y también aspectos administrativos del curso. Siempre está la instancia en que nosotros podemos escuchar al curso y al profesor. Siempre están. Esa es la instancia formal, pero siempre está el diálogo abierto con los profesores de acá especialmente, pero con todos los profesores en general de la Facultad de Educación está esa instancia formal en que debemos evaluarlos. Hay una pequeña lista de cotejo en donde tenemos que evaluar a los profes, a sus cursos, y lo administrativo (Entrevista a Jaime).

De esta manera, si bien se establecen espacios evaluativos con diversos caracteres algunos más o menos formalizados, es clara la preocupación de los directivos por promover la mejora del plan de estudios en relación con las demandas de sus estudiantes, más aún cuando se acerca la nueva acreditación, cuestión trascendental para toda titulación de FPM.

En síntesis, la doble acreditación hace pensar que la institución del caso asume y valora el ser evaluada para demostrar su calidad y competencia en relación con otras instituciones. Esto se traduciría en una mejor imagen externa (publicidad), la cual ayudaría a atraer más estudiantes a

sus carreras y mejor posicionamiento de sus titulados en el mercado laboral. No es azaroso que tanto la institución se someta a una acreditación internacional para dar luces de la calidad de su oferta como que sus estudiantes se vean en la obligación de demostrar sus competencias referentes a los diversos *Ciclos Formativos* que propone el *Currículum Mayor*. Lo claro, es que procesos evaluativos externos e internos se ven intensificados sobre los estudiantes una vez se les aplica la *Evaluación Diagnóstica* propuesta por el MINEDUC. Con relación a esta evaluación, los buenos resultados de los estudiantes podrían revelar que, o bien se prepara a los estudiantes pensando en estas evaluaciones, por ejemplo, tomando el Marco para la Buena Enseñanza como referencia, algo que ya se ha detallado más arriba, o bien la formación entregada basta para responder de buena forma a esta evaluación.

5. Participantes: estudiantes adolescentes y profesorado con experiencias en escuelas.

Los participantes del caso, estudiantes y profesorado universitario, poseen características y experiencias formativas que pudiesen ser relevantes para entender el porqué de las vivencias en el territorio curricular. Por un lado, los estudiantes, en su mayoría jóvenes recién salidos de la escuela secundaria transitan directamente de ella hacia la universidad. Por su parte, el profesorado universitario con un perfil principalmente profesional con amplia experiencia en escuelas.

a. Estudiantes: desde la escuela directo a la universidad.

La titulación, al momento de la recogida de información, tiene 175 estudiantes matriculados: 114 hombres, 59 mujeres y 2 transexuales. La mayoría de los estudiantes (88%) han accedido al caso de manera directa, es decir, una vez finaliza la escuela secundaria. Esto significa que muchos de ellos ingresan a sus estudios universitarios con 17 o 18 años, lo que podría implicar que entran con una mirada más bien fresca sobre la escuela y con ciertos comportamientos del carácter escolar. Por otro lado, el 12% de los estudiantes acceden al caso luego de haber cursado estudios universitarios en carreras de diversas áreas del conocimiento. Por ejemplo, de los estudiantes

entrevistados, al menos 4 de ellos han accedido al caso, después de cursar (de manera incompleta) estudios de Medicina, Derecho, Ingeniería o Música, estudiantes que quizás con una mayor experiencia académica y distancia de la escuela han tomado con mayor conciencia el reto de formación como profesorado de música. Si bien la información de los estudiantes en esta parte del informe es escueta, más adelante será detallada a través de la descripción y comprensión del tránsito que inician antes de la entrada al caso, cuestión que permitirá profundizar en sus experiencias y formaciones previas.

b. Profesorado universitario: perfil profesional.

Las regiones formativas y sus asignaturas observadas dentro del plan de estudios permiten caracterizar a dos categorías de profesorado universitario. En el caso del profesorado universitario que imparte docencia en las asignaturas de las *regiones musical y RPE* tiene mayoritariamente un perfil profesional, es decir, poseen una formación como docentes de música y vasta experiencia en escuelas y liceos. De un total de 27 profesores, 5 son egresados de la misma titulación y 15 de ellos han cursado estudios de Máster. 13 de ellos en distintos másteres de la misma Universidad Mayor, en el ámbito educativo, educativo musical o de gestión. Como caso único en el listado de profesorado universitario⁴⁶, se observa un profesor con el grado académico de Doctor con especialidad en Guitarra cursado en el extranjero. Es interesante apuntar que la mayoría de este cuerpo académico participa activamente en el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) de Chile, el cual se reconoce “como una organización que promueve la formación y el fortalecimiento de las competencias profesionales de sus participantes a través de espacios de encuentro, intercambio y diálogo en torno a la educación musical en Chile”⁴⁷. De hecho, la directora de la titulación, durante el período 2017-2019, fue la responsable máxima de FLADEM Chile lo que tendría relación con las constantes actividades pedagógico-musicales o de vinculación con el medio que se realizan en el caso.

⁴⁶ Información recuperada el 8-11-2019 de <http://www.umayor.cl/um/bundles/umayor/descargables/academicos-santiago/pedagogia-artes-musicales.pdf>

⁴⁷ Información recuperada el 7-01-2020 de <http://flademchile.blogspot.com/2016/11/foro-latinoamericano-de-educacion.html>

Por otro lado, se encuentra el profesorado universitario de la Escuela de Educación, el cual está a cargo de dictar las asignaturas de la *RPG* a los estudiantes de esta titulación y otros programas de pedagogía como, por ejemplo, Pedagogía en Educación Parvularia o Educación Diferencial. Aunque no se pudo acceder a información sobre sus experiencias profesionales y formación académica, lo claro es que estas serían de la misma naturaleza de los conocimientos que imparten, como psicólogo o sociólogo, entre otras profesiones, tal como lo señalaron algunos estudiantes en las entrevistas.

En síntesis, los estudiantes recién egresados de la educación secundaria probablemente vienen con una mirada más bien fresca de sus procesos educativos escolares y con comportamientos que no difieren mucho durante los primeros años en la universidad. A diferencia de los estudiantes que han cursado estudios universitarios previamente al caso, los cuales pudiesen tener una mirada mucho más elaborada sobre el por qué formarse como docentes de música pues han tenido más tiempo para valorar conscientemente el ingresar o no a una nueva titulación. Por su parte, el perfil profesional del cuerpo académico implicaría que estos poseen un amplio conocimiento práctico sobre lo que pasa en el contexto educativo chileno y el aula de música, en tanto maneras de hacer y comportarse como profesorado de música. La duda cabe sobre la diversidad de perspectivas educativo musicales que convergen en el caso, pues la formación de grado y posgrado que ha recibido este profesorado universitario en su mayoría ha sido cursada en la misma institución. Esto significa que, no existiría una diversidad de perspectivas sobre la educación musical pues (casi) todo este profesorado universitario ha sido formado en la misma titulación o con los mismos profesores. Finalmente, si bien pudiese implicar cierta diversidad, al revelarse dos tipos de profesorado universitario, la duda cabe en cómo se realiza la articulación de conocimientos de caracteres distintos.

AMBIENTES Y METODOLOGÍAS: LO MÁS IMPORTANTE ES LA MÚSICA.

En un ir venir entre diversas asignaturas del plan de estudios y conversar con estudiantes y profesorado universitario de manera informal, comencé a entender la forma en que se relacionaban tanto dentro como fuera del aula universitaria. A partir de aquí pude, en primer lugar, comprender y caracterizar el ambiente del caso, el cual, debido a su modalidad (extensa)

veía su coherencia al poner el foco en el desarrollo musical de sus estudiantes y relaciones cercanas basadas en el afecto. Al mismo tiempo, me ayudó a conocer las metodologías que promueve este cuerpo académico y aprende el futuro profesorado, las cuales tenían una profunda carga práctica e instrumental para la aplicación en la escuela.

1. Ambientes musicales y escolarizados.

La vida cotidiana dentro del caso es intensa para los estudiantes, profesorado universitario y directivos, pues establecen relaciones académicas y personales en torno a la música, la pedagogía y sus biografías durante mínimo 5 años. El contenido de estos diálogos y las formas de comunicarse se da en espacios donde se mezcla la preocupación por lo musical y pedagógico musical, y las relaciones familiares-académicas, lo que tiene como consecuencia la construcción de espacios cuidados con relación a lo que pasa fuera del caso y los problemas de los estudiantes.

a. Ambiente disciplinar: mucha música y poca pedagogía.

El caso y su plan de estudios, tal como se ha apuntado más arriba, promueve principalmente la formación musical y psicopedagógica específica de sus estudiantes, siendo estas una de las razones objetivas de las relaciones y diálogos académicos principalmente musicales y educativo-musicales. Dichas temáticas se ven profundizadas debido a la modalidad concurrente del caso, pues esta dispone a los estudiantes que acceden a relacionarse con nuevos compañeros que poseen los mismos intereses, es decir, con jóvenes inquietudes que giran alrededor de la música. Sobre esto, una estudiante de 1º curso, comenta que con sus nuevos amigos lo único que se habla es sobre música:

Por lo menos a mí me pasa con mi grupo de amigos, conocidos quizás (...) nos interesa lo mismo, los temas de conversación son llamativos, queremos hablar de música todo el rato. Bueno, no sólo de música, pero todo al final te lleva hasta ahí. (Entrevista a Juana).

Claro, era fácil escuchar ensayos en el patio de la titulación luego de salir de alguna observación de clases, pues me topaba con estudiantes tocando diversos instrumentos bajo una gran carpa,

probablemente ensayando para alguna asignatura o presentación de una de las agrupaciones musicales. Sin duda un espacio destinado específicamente para los estudiantes de esta titulación y que había sido un logro obtenido luego de una paralización de actividades que reclamaba las condiciones de infraestructura que poseía la nueva sede a las que habían sido trasladados. En relación con esta problemática, Tomás apunta que dos años atrás sus compañeros y el Centro de Estudiantes habían solicitado:

El acondicionamiento de sala, de reducción de alumnos por secciones [o salas]. Sí, y en *Vocal* también. A nosotros nos dijeron que iba a haber seis, y creo que hay ocho o nueve, siendo que seis ya es mucho, y antes había cuatro. Entonces todavía está en el petitorio que nosotros hicimos (Entrevista a Tomás).

Estas demandas vinculadas a las condiciones físicas en las que se desarrolla la formación musical, reflejarían de alguna forma los intereses de los estudiantes y lo que significa una buena formación como docentes de música: solo cuestiones relacionadas a lo musical. Este interés de los estudiantes por lo musical se ve complementado con lo señalado por la directora, en tanto apunta el bajo interés de los estudiantes por acercarse a la biblioteca y su sección de educación musical:

Lo que pasa es que a veces no leen. Se dedican mucho más a la parte musical, pero obviamente un profesor tiene que estar preparado. Está todo al frente. La biblioteca está al frente. Está todo y hay muchos libros, muchos libros, pero leen poco, poco. Tú tienes que traer los libros para acá, tienes que decirle: “vaya a buscar a la biblioteca”. Perdón, el otro día un estudiante me dijo: “yo no sé dónde está la biblioteca”, uno de segundo [curso]. “Vaya, está al frente, segundo piso”. Si tú quisieras ir a la biblioteca, puedes ir. Y hay mucho material. Hay mucho material de didáctica, juegos, actividades musicales, actividades corporales, muchas partituras, o sea, hay mucho. Lo que pasa es que es acá no se ve físicamente, pero si tú vas al frente, hay mucho (Entrevista a directora).

Estas palabras de la directora revelan los intereses formativos de los estudiantes, los cuales más que centrarse en la educación musical y la pedagogía general se sitúan claramente en la música. Así también, estos dichos evidencian la promoción de conocimientos en línea de la didáctica de la música y el lenguaje musical, tal como se ha abordado en este informe en los fundamentos del caso. En complemento a estas ideas, pero poniendo el foco en las asignaturas de la *RPG*, Javier, apunta que:

A los chicos que están acá, a la mayoría no le interesan los cursos pedagógicos. O

sea, una cosa es de ir a una clase y ver a todos los chicos tirados. Yo creo que no les interesa. A mí me interesa porque a mí me gusta los ramos humanistas, pero mis compañeros, no, ¿entiendes? No lo encuentran útil. La mayoría cree, o tiene el paradigma, de que para ser profe de música tienes que ser buen músico, ¿entiendes? Y también la universidad te fortalece, o sea, te sigo repitiendo, por lo menos en Pedagogía en Música se miran muy en menos a los ramos pedagógicos, muy en menos, aparte de que tenemos poquitos, se mira muy en menos (Entrevista a Javier).

De esta manera, se revela la preocupación principal de los estudiantes y el plan de estudios por el desarrollo musical y, de manera secundaria, la cuestión didáctica, dimensiones que finalmente da el carácter al ambiente que se vive en el caso. Esto implicaría dejar de lado o percibir como espacio sin mayor valor a las asignaturas que refieren a la pedagogía general en tanto teorías amplias sobre los fenómenos educativos y pedagógicos que no tienen utilidad demostrable en términos operacionales.

Desaprovechando lo interdisciplinar.

Las observaciones me permitieron conocer algunas asignaturas de la *RPG*, donde los estudiantes del caso compartían con estudiantes de otras titulaciones. Se trataba de instancias que son parte de las asignaturas que dictan los profesores de la Escuela de Educación y que ponen su foco en temas generales sobre educación, pedagogía y psicología. Estas asignaturas se daban principalmente en un edificio frente a la “casona” que alberga a la titulación, donde se encuentran estudiantes de carreras de diversas áreas del conocimiento: ciencias exactas, humanidades y ciencias sociales. Sus aulas parecidas a las de una escuela, con una pizarra y un proyector de imágenes frente a las sillas de los estudiantes, intentaban apuntar el conocimiento a construir y denotaban inicialmente cuestiones relativas a las metodologías. Sin embargo, develarían otro aspecto interesante de estas asignaturas: la interdisciplinariedad desaprovechada, consecuencia de las relaciones que establecen los estudiantes del caso con sus compañeros de asignaturas que provienen de otras titulaciones y las metodologías promovidas por el profesorado universitario. Sobre esto, Andrés señala:

Hasta el momento no hemos tenido trabajo en grupo en ese ramo. Igual es como súper marcado, porque nos sentamos todos los de música en un lado y todos los de las otras carreras en otro lado. Entonces no ha habido mucho contacto con ellos

todavía, ¿entiendes? Como de otras carreras. En *Habilidades [Comunicativas Escritas]* tenemos dos compañeros de Psicopedagogía e igual se separan del grupo (Entrevista a Andrés).

Esta breve descripción sobre lo que pasa en el aula de la asignatura de *Habilidades Comunicativas Escritas* coincidía con mis observaciones, las cuales revelaban el desaprovechamiento del obvio encuentro entre estudiantes de diferentes disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación. Esta situación, dada por las propuestas metodologías o quizás desinterés de los estudiantes, coartaba el diálogo entre maneras de concebir el conocimiento y dificultaba la construcción de discursos complejos sobre la educación. Esto coincide con lo que apunta Javier, pero con un tinte crítico y ya pensando en su futuro quehacer docente:

Tú cuando vayas a trabajar en un colegio, no te vas a encontrar con sólo profes de Música. Y no vas a trabajar solo con profes de Música. Vas a trabajar con profes de Historia, profes de Matemáticas, de distintas edades, con distintas personalidades y lo ideal es que tu sepas relacionarte con ellos. Al final, yo creo que lo único que están haciendo, yo creo que es súper malo, es encerrarte en una burbuja que se llama Pedagogía en Música y dejarte ahí, ¿entiendes? Yo encuentro que eso es muy malo, pero al mismo tiempo es bueno, porque el profe se enfoca en la educación, en la Pedagogía en Música. Lo ideal es que busquen la forma de esforzarse un poco y que las dos cosas sean parecidas, ¿entiendes? Que se mezclen las dos cosas porque tienen que enseñarte a trabajar con otras carreras, ¿entiendes? Y eso es el mayor problema que tienen los profesionales cuando recién salen (Entrevista a Javier).

Esta reflexión señala la importancia de lo interdisciplinar y la necesidad de equilibrar en la formación recibida los diálogos en el ámbito de la música, la educación musical y otras disciplinas. De esta forma, se revela supuestamente el valor del diálogo interdisciplinar que deberá tener el futuro trabajo docente en las escuelas, pues el profesorado de música se encontrará con un conjunto diverso de profesorado, cuestión que, si bien en su esencia es valorable, revelaría un carácter práctico de la posible conciencia interdisciplinar de estos estudiantes. En la misma línea práctica, pero poniendo énfasis en la importancia de tener herramientas de la educación diferencial (o especial) e infantil, otra estudiante apunta sus creencias del por qué debería promoverse este (otro) conocimiento en la sala universitaria:

Por ejemplo, las chiquillas que están en [Educación de] Párvulos, ellas ya estuvieron un ramo de psicología. Entonces ellas ya saben un poco más... (...) El profesor debería utilizar de alguna forma el conocimiento para contarnos a todos. O las que

tienen Educación Diferencial... Nosotros no tenemos Educación Diferencial, también por ese lado se debería hacer un link (sic) de compartir. Al final nosotros esas instancias, como Centro de Alumnos ponte tú, las pensábamos como poder... a lo mejor traer chiquillas a conversar acá. Nosotros ayudarlas con la música. Pero a nivel formal no tenemos esa instancia (Entrevista a Ana).

De lo dicho por Ana, se extrae la preocupación por generar espacios que permitan el diálogo de la formación educativa musical con otras titulaciones. Sin embargo, es evidente que el caso se sitúa como un territorio donde principalmente se habla de música y educación musical, observándose en la periferia de sus experiencias los diálogos sobre la educación general y otras áreas del conocimiento, los cuales, según los estudiantes, debiesen promoverse para la adecuación a la diversidad escolar.

b. Extensión: entre las agrupaciones musicales y actividades sobre didáctica musical.

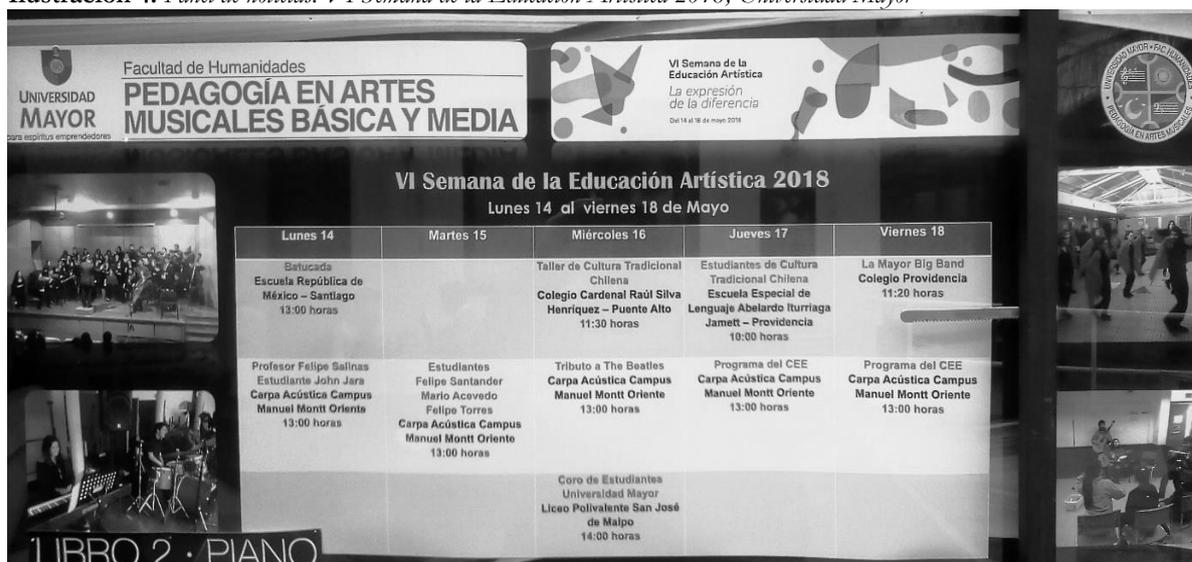
La titulación, al disponerse como un espacio principalmente para la formación musical y educativa musical, gestiona y realiza para sus estudiantes diversas instancias relacionadas a estos ámbitos. Estos espacios le permiten a la titulación, sus directivos y profesorado universitario, construir un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen tanto capacidades relativas a la extensión artística y vinculación con el medio, principalmente de carácter escolar, como conocimientos relativos a la concepción didáctica por sí fuertemente promovida en el plan de estudios, cuestiones que finalmente le permitirían al futuro profesorado de música construir una mirada práctica con relación a lo que pasa tanto fuera como dentro del aula de música.

Agrupaciones musicales y el Taller de Cultura Tradicional.

Durante la recogida de información pude observar el movimiento de las agrupaciones musicales de la titulación en tanto preparación de números artísticos que revelaban el compromiso intenso del profesorado universitario y estudiantes. Tal como se observa en la *ilustración 4*, foto tomada en el patio del pequeño edificio donde se emplaza la titulación, el panel de noticias muestra la planificación de diversas presentaciones musicales durante la VI Semana de la Educación Artística 2018, la cual organiza año a año el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

junto a universidades y escuelas. En esta semana, dedicada a la educación artística en todo Chile, tanto las agrupaciones musicales del caso (*Batucada, Big Band, Coro Mayor* y *Orquesta Mayor*) como la asignatura el *Taller de Cultura Tradicional Chilena* aprovechaban de mostrar el trabajo realizado durante el año.

Ilustración 4. Panel de noticias. VI Semana de la Educación Artística 2018, Universidad Mayor



Fuente: Foto tomada en el patio del caso.

Estas actividades y agrupaciones musicales sirven como puente entre la Universidad y las escuelas de la ciudad de Santiago. Esto significa que tanto las agrupaciones musicales van a los centros educativos como los estudiantes de estos centros visitan la universidad para disfrutar de las presentaciones. A este respecto, la directora apunta el rol que juegan el conjunto de actividades promovidas por la titulación:

Yo creo que los conjuntos de extensión son sumamente relevantes, porque permiten canalizar ciertas inquietudes musicales de los chiquillos y hacer trabajo en equipo. Obviamente cada cual tiene su línea musical, su estilo que más le acomoda, pero es canalizar las actividades de los chiquillos y esto mismo obviamente es pensando en que de alguna manera, no está declarado para nada como objetivo, pero pensando que, a partir de esto, ellos también puedan hacer esto mismo en el colegio, ¿te fijas? O sea: “yo me desarrollo musicalmente, yo comparto con mis pares haciendo música”. Yo me imagino, me lo imagino solamente, por ejemplo: “puedo ocupar estos mismos repertorios, trabajar en el colegio cuando yo esté haciendo clases”. Pero el tema de compartir la música, haciendo música y obviamente también hay otro elemento que tiene que ver con la difusión de la carrera. Por supuesto. Y esto es lo

que se hace. Y un profesor de música debe hacer música y debe saber enseñar a hacer música a los otros (Entrevista a directora).

Las palabras de la directora revelan una triple vertiente de objetivos, los cuales refieren, en primer lugar, a atender a los intereses musicales del profesorado de música que se forma; en segundo lugar, a permitir el vínculo de estos estudiantes con los espacios escolares; y, finalmente, a mostrar el trabajo musical que realiza la titulación. Tomando estas tres dimensiones, se entiende el trabajo que dedican muchas de las asignaturas del plan de estudios en el desarrollo de un producto musical que debe ser mostrado a las comunidades escolares para permitir el acercamiento del profesorado en formación a la tarea de ser docente en el ámbito de la “presentación” musical.

Por otra parte, desde la perspectiva de los estudiantes, las agrupaciones musicales tienen una gran importancia debido a que les permiten construir conocimientos básicos, por ejemplo, en el ámbito del solfeo y la voz:

Acá en la universidad, lo primero que hice fue meterme al Coro de la Universidad. Leía cero música, cero. De hecho, me iba pésimo en ese sentido, solfeo asqueroso, solfeaba asqueroso. Ahora me metí al Coro, (...) pero tuve una experiencia musical muy grata con ellos, aprendí a leer muy bien y aprendí mucho de canto, muchísimo de canto. De hecho, estoy... mi voz, es totalmente distinta a lo que era antes. Y me ayudó también con la carrera, don la carrera no he hecho muchas cosas de, por ejemplo, tocar en bandas, cosas así porque no me interesan mucho ¿entiendes? Me he enfocado en esto del canto, mucho en el canto (Entrevista a Javier).

Este estudiante apunta a la relevancia del *Coro Mayor* como espacio complementario o de apoyo para el desarrollo de sus habilidades musicales en concordancia con sus intereses musicales. En la misma línea, otro ejemplo relevante de las agrupaciones del caso, es la *Big Band*. Sobre ella, otro estudiante señala que:

Yo me metí a la Big Band porque me gusta el jazz y toda esa música. Igual es súper buena onda. Sí, Óscar Lucero se llama. Él es el director de la Big Band y yo cuando llegué le dije: “profe, ¿sabe que quiero meterme a tocar bajo a la Big Band?”, y me dijo: “sabes que nosotros no le decimos a nadie que no”. [Ellos] tocaron hace un mes en el teatro de los masones, pero yo no toque porque no había estado tanto tiempo entonces... Mañana vamos a ir a tocar a un colegio por aquí cerca por la Semana de la Educación Artística (Entrevista a Andrés).

De su experiencia se interpreta la oportunidad formativa que da el caso a los estudiantes que recién entran a la titulación, lo que significaría otro camino para la formación musical, la cual, como ya se ha comentado, gira en torno a la música occidental europea. Solo una pequeña, pero significativa muestra de la importancia que el caso le da a la vinculación entre sus agrupaciones y los centros educativos, la que finalmente ayudaría tanto fortalecer y diversificar la experiencia musical como a construir otras formas de entender el trabajo del profesorado de música, es decir, más allá del aula de música instalándose en escenarios de carácter escolar.

Por otro lado, es interesante cómo algunas de las asignaturas del plan de estudios se vinculan al trabajo de extensión en escuelas, por ejemplo, a celebraciones puntuales, como la que apuntaba la ilustración anterior. Específicamente, el *Taller de Cultura Tradicional Chilena* en sus tres versiones y que es dirigido por el profesor Ángel, puede ser entendido como asignatura que busca aprendizaje-producto que debe ser mostrado en las comunidades educativas, cuestión que se veía explicitada en las actividades realizadas en la asignatura una vez que estas tenían más bien el carácter de ensayo que en un momento debía ser presentado:

Les voy a contar sobre la VI Semana de la Educación Artística”, señala el profesor Ángel. Así le sigue una explicación respecto al folclore y la cultura tradicional. Toda esta explicación de alguna forma busca contextualizar la participación de sus estudiantes en la Semana de la Educación Artística: “Eso es el 1^{er} semestre y en el 2^o viene la Semana de Chile. Bueno, en la Semana de la Educación Artística vamos a ver lo de [la Isla de] Chiloé y Rapa Nui”. Finalmente, el profesor señala: “como ustedes van a la actuación necesito que repasen esto (Nota de campo *Taller de Cultura Tradicional Chilena*).

Aquí el profesor Ángel grafica la disposición de su asignatura por ser parte de estos eventos artísticos a nivel nacional o quizás funcionar con relación a ellos. Esto implicaría que su asignatura encontraría coherencia con las concepciones musical (multifuncional) y didáctica práctica en el momento que se entiende como un espacio de ensayo que debe construir un producto musical que debe ser expuesto.

Finalmente, y en relación con las actividades fuera del aula de música, una de las agrupaciones musicales estables del caso, el *Coro Mayor*, desarrolla un importante itinerario nacional e internacional a través de diversas presentaciones. Esto implica que su trabajo va más allá de la escuela instalándose en espacios netamente musicales relacionados a la música coral. Sobre esto,

el profesor y director del *Coro Mayor*, apunta la relevancia de su agrupación:

Lo único que tiene roce internacional es mi Coro. Está la *Big Band*, pero que se presenta de vez en cuando en cositas muy pequeñas en el año. Y el Taller Folclórico les dan también un par de presentaciones en el año. Nuestro coro hace doce presentaciones en el año, de las cuales por lo menos cuatro son en el extranjero, a nivel internacional. Mi coro es como deberían ser, como son los grupos de vinculación con el medio de la Universidad de Chile, la Universidad Católica, de la USACH [Universidad de Santiago de Chile], grupos que realmente hacen vinculación con el medio todo el año y tienen una activa agenda profesional de conciertos y recitales. A través del coro hemos conseguido muchísimas cosas, o sea, el nombre de esta Universidad está ahora en Lima, está en Buenos Aires, está en Mendoza, está a nivel nacional en Chile. Somos unos de los coros socios de la ALAC en Chile, de la Asociación Latinoamericana de Coros filial Chile, somos unos de los pilares. Y todo eso lo hemos conseguido nosotros, trabajando muy duro, perfeccionándonos, partiendo de un grupo que no cantaba nada, a un grupo que ahora somos capaces de cantar una misa completa de Schubert con orquesta, hacer conciertos de una hora y media y eso ha sido un trabajo muy duro (Entrevista a profesor Rodrigo).

En primer lugar, estas palabras revelan que las agrupaciones musicales del caso desarrollan con mayor o menor regularidad actividades de extensión y vinculación con el medio, lo que denota la cierta constancia a través del año, cuestión valorable tanto por la diversidad de agrupaciones como por la presencia en el escenario musical chileno y extranjero. Y, en segundo lugar, esta descripción viene acompañada de la valoración de su agrupación con relación a las otras agrupaciones del caso y de universidades tradicionales chilenas, en cuanto a giras nacionales e internacionales, y repertorios que, en este caso, aluden al clásico-romántico. Que el *Coro Mayor* participe en estas instancias les permite a los estudiantes desenvolverse en espacios externos a la escuela y desarrollar conocimientos y habilidades vocales y corales, las cuales probablemente pondrán a disposición en sus futuros trabajos como docentes.

Seminarios de didáctica: otra prolongación de la concepción didáctica.

Otra de las actividades estables son los encuentros y seminarios de didáctica que organizan los directivos del caso junto a organizaciones que promueven la enseñanza de la música, como FLADEM (de las que algunos son parte) y la Escuela de Música Suzuki, espacios que otorgan al ambiente por sí musical, matices relativos a la didáctica de la música. Dentro de las actividades

sistemáticas promovidas por la titulación, destaca el *Encuentro de Didáctica de la Música* que se realiza año a año y que se ha convertido en uno de los pocos espacios en Chile que posee alguna constancia y relevancia en el ámbito de la educación musical. Este espacio se entiende como una oportunidad para compartir experiencias didácticas de profesorado universitario y escolar, así también para conocer y escuchar agrupaciones escolares convocadas. Respecto a esta actividad, la directora señala las dificultades de que los estudiantes participen:

Nos ha costado un poquito que vayan al *Encuentro de Didáctica* porque de repente están muy sobrecargados. Entonces ahí es cuando tengo que hablar con los profesores: “vayan, tomen asistencia, es una actividad para todos”. Y vean la importancia de trabajar... Pero si van hartos, tampoco puedo decir que no van. Van hartos, pero gustaría que fueran más, ¿ya? Me gustaría que fueran más. En temas pedagógicos, por ejemplo, está lo de Suzuki. Y me gustaría también trabajar con Dalcroze y con... Con Dalcroze también tengo una sintonía bastante buena y bueno que conocieran un poquito más los métodos (Entrevista a directora).

Estas palabras de la directora demuestran su anhelo por potenciar en sus estudiantes tanto el *Encuentro de Didáctica de la Música* que se da año a año como otros espacios de promoción didáctica. Con relación a esto último, pude observar el intenso movimiento en torno al curso de capacitación en el método Suzuki que se realiza al parecer durante los últimos años en dependencias de la titulación y donde sólo algunos estudiantes seleccionados pueden acceder a él de manera gratuita (ver *ilustración 5*). De esta suerte, las actividades que giran alrededor de la didáctica de la música permiten dar un matiz al fuerte ambiente musical que se vive en el caso. Así también, sirven como evidencias del fuerte vínculo del profesorado universitario y directivos con estas asociaciones que promueven los métodos musicales, las cuales son aprovechadas como puentes para que sus estudiantes profundicen en la concepción didáctica y se acerquen a las experiencias de otros profesores de música.

Ilustración 5. Pasillo y pendón del Seminario Suzuki, Universidad Mayor



Fuente: pasillos del edificio que alberga al caso.

c. Ambiente familiar y escolarizado.

Otra de las cuestiones que me llamaba la atención a medida que avanzaban las observaciones era la manera de comunicarse entre los directivos, profesorado universitario y estudiantes. Aunque los espacios dentro del aula universitaria se disponían como medianamente formales en el trato pude observar que fuera de ella la comunicación era más bien cercana y, en algún sentido, familiar. Esta idea emergió cuando, como investigador, sentí que aquellas relaciones me llevaban nuevamente a la escuela, me llevaban a las relaciones que había tenido con mis profesores: una relación cuidada y desde el afecto. Consultado, Jaime, sobre la relación del profesorado universitario y sus compañeros, señala que:

En general, [la relación] es súper cercana, somos como... Nosotros como carrera somos bastante comunicativos y los profes son como los que más rescatan de nosotros. No tanto el tema de nuestro rendimiento como estudiantes, sino cómo nos comunicamos. Con relación a otras carreras... Todo esto es por comentarios entre compañeros, y entre carreras, somos como los que más opinamos y tenemos más *feedback* (sic) de los profes. Siempre está la instancia. Hablamos en colación, en horas libres. Tenemos una buena disposición de parte de ellos y viceversa. Siempre está... No hemos tenido ningún problema y personalmente lo valoro mucho, porque hay otras instituciones en donde los directivos son intocables, no hablas nunca con ellos, están como en el olimpo y no hay mucho *feedback*. En cambio, aquí, insisto, te los puedes topar en cualquier situación, informal o formal (Entrevista a Jaime).

Este relato expresa su valoración sobre la relación establecida con el profesorado universitario, poniendo en perspectiva la experiencia de otras titulaciones. Esto revelaría la disposición del profesorado universitario y los directivos del caso a compartir tanto fuera como dentro del aula universitaria, algo que podría ser similar al ambiente escolar y el correlato de la formación y experiencia profesional como docentes de música de estos. Desde otra perspectiva, una estudiante, valora la idea de cercanía con su profesorado pues lo ve como una cuestión central al momento de establecer relaciones pedagógicas:

En general, acá los profesores son bien cercanos. Son súper cercanos, son bien cálidos podría decir. Me pasa que... A ver, yo no podría pretender enseñarle algo a alguien si yo no trato de desarrollar cierto *feeling* (sic) con esa persona. No necesariamente yo caerle súper bien, ¿entiendes? Ni ser su amiga, pero tiene que ver con generar como un lazo de confianza en el que de repente la otra persona, el alumno en este caso, dice: “yo le compro [o le creo] a esa persona. Yo creo en lo que me está diciendo, yo pongo, en ese sentido, mis conocimientos en sus manos”. Por ese lado, yo lo veo importante. Y en general todos los profesores que hemos encontrado, o sea, por lo menos los de esta carrera, son así. De repente con los ramos que tenemos comunes, no hay tanto de eso. Los profesores son un poco más displicentes. Los directivos, sí, también son bien cercanos. Además, facilita mucho que somos una carrera súper chica. La directora se sabe hasta casi el nombre de tu perro, ¿entiendes? Eso para mí es maravillo, porque te genera... El hecho de que seamos menos para ellos, es más fácil generar esa cercanía con nosotros. Y son cercanos, son preocupados. De hecho, la directora se preocupa de estupideces... Se acuerda: “oh, tu mamá que no sé qué”. Me encanta. Eso me encanta (Entrevista a Ana).

La valoración de esta estudiante resalta la calidez de su profesorado, la cual apunta como esencial para establecer relaciones pedagógicas. De esto se revela también una cuestión que quizás puede

resultar anecdótica, pero que desde mi punto de vista es relevante y que a medida que avanzaban las observaciones y entrevistas era confirmada: el profesorado universitario y directivos conocían cada uno de los nombres de sus estudiantes, lo que supondría tanto un acto de significación de la otra persona que se está formando como docente de música como una forma de establecer relaciones pedagógicas cercanas y amables. De hecho, sobre esto mismo que pudiese resultar anecdótico, un egresado del caso y ya profesor de música con 2 años de experiencia en escuelas, la señalaba como una cuestión relevante:

Me doy cuenta de que efectivamente somos preocupados de nuestros estudiantes. O sea, nos dijeron mucho en la universidad que teníamos que aprender los nombres de los niños, de todos los niños, y yo tengo, no sé, cuatrocientos cincuenta niños y me los sé. Puede ser que me confunda entre uno y otro que son parecidos, pero sé que son de ese curso (Entrevista a Rafael).

Estos dichos revelan una clara aceptación de aquellas creencias entregadas por su profesorado universitario, las cuales se ven ejemplificadas a través de aquel ideario que promueve el plan de estudios: conocer los nombres de cada uno de sus estudiantes. De esta manera, el ambiente familiar que se recrea en el caso ve su correlato en la escuela, de la que inicialmente es causa. Por otro lado, desde la perspectiva de la directora, este ambiente que he calificado como familiar (y cercano) permite conocer los intereses de sus estudiantes con el objetivo de desarrollar iniciativas musicales:

Acá la relación es bastante cercana con los estudiantes, en el sentido de que se puede conversar, es ameno, de repente tiramos bromas o de repente me voy a dar una vuelta al patio. Eso lo hago siempre. Siempre, desde que era la coordinadora docente. Converso con ellos, de repente me cuentan sus cosas: “profe, ¿sabe que necesito hablar con usted?”. O de repente en las conversaciones que sí que nacen de la nada: “oiga, profe, ¿sabe que podía pasar esto?”. Son muy informales, no coloquiales, muy informales, ¿ya? Pero: “¿sabe que yo observo tal cosa?, podríamos hacer tal... ¿Por qué no hacemos?”. No sé, de repente salen ideas: “oye, ¿saben que podríamos hacer tal actividad?”. Ayer, por ejemplo, en la tarde estaba conversando con un grupo y no me acuerdo de qué empezamos a conversar y me quedé sentada conversando con ellos... de lo que fluye, en relación con la carrera. Hay un ambiente muy cercano (Entrevista a directora).

De esta suerte, el ambiente de tipo familiar es valorado como algo positivo y necesario para lograr determinados propósitos formativos del plan de estudios, es decir, un ambiente para poder

hablar de manera horizontal entre los participantes y entregar mensajes sin la necesidad de plantearse como docente o estudiante. Aparentes relaciones de carácter equilibrado, cercanas y de confianza que, sin embargo, pueden encontrar matices negativos, pues se reconocen en ellas un arma de doble filo debido a la poca exigencia por parte de los académicos hacia los estudiantes:

La relación, sí, es muy buena. Si tuviera que ponerle nota, un siete, porque hay un ambiente muy familiar, por así decir. Podemos hablar con la directora como podemos hablar con cualquiera de nuestros compañeros. Obviamente guardando las proporciones, pero si yo le quisiera ir y decir a la directora: “¿vamos a tomar un café? Vamos”. Eso es con todos. Es como un sello que tiene, pero que también creo que ese sello es una espada doble filo porque: “ah, ya, aquí no nos exigen tanto, no nos aprietan, el trato es afable”. Se puede ir también para el otro lado. La exigencia, lo veo reflejado cien por ciento en la exigencia. Como: “ah, no, si la profesora tanto es relajada, ya no nos esforcemos tanto”. Ah, y en las evaluaciones se evalúa al profesor y todos ponemos “muy de acuerdo”, “muy de acuerdo”, “muy de acuerdo” porque el profesor es buena onda. En las evaluaciones siento que está ese bichito de que: “los niños pueden hacer poco, así que exijámosles poco”, porque yo creo que nos ven como niños. Recién en cuarto y quinto nos ven como: “ya, este pinta para profesor”. Pero de ahí hacia abajo como los niños: “no hay que apretarlos, no”. Entonces también se peca desde arriba de esta visión de universidad (Entrevista a José).

Estas palabras evidencian una mirada crítica sobre este ambiente familiar con relaciones cercanas pues, aunque se identifica como un sello del caso, esto traería consecuencias académicas: baja exigencia del profesorado universitario y actitudes displicentes de los estudiantes. Esto tendría su correlato en el tratamiento de los estudiantes más como adolescentes que como profesionales en formación, por lo menos en los primeros años de estudio (cuestión que apunto más adelante).

En síntesis, los espacios ofrecidos por la titulación se mueven principalmente entre lo disciplinar y didáctico musical, dejando de lado los diálogos pedagógicos generales y las problemáticas sociopolíticas, es decir, se conforma una cierta burbuja formativa que obvia las teorías pedagógicas, la interdisciplinariedad y el contexto. Así lo demuestra un ambiente que consolida y vincula las agrupaciones musicales estables con el medio escolar y las concepciones didácticas a través de encuentros y seminarios, cuestiones que se traducirían en un acercamiento a un rol docente más bien ligado a la gestión de presentaciones musicales en eventos y al desarrollo de estrategias y métodos didácticos para la enseñanza de la música. A ello se suma una baja

disposición hacia el trabajo colectivo con otras disciplinas, debido a las mínimas experiencias interdisciplinarias ofrecidas por el caso, si bien los estudiantes entienden la necesidad de promover estas instancias. Esto demostraría, en primer lugar, una posible falta de preocupación por promover un conocimiento integrado y colectivo, y, en segundo lugar, una incapacidad de mirar fuera de la educación musical y nutrir de diferentes visiones educativas y disciplinares a la FPM. Esta primera cara del ambiente, más bien ligada a las actividades formales promovidas por el plan de estudios, terminaría por concretar sus fundamentos gracias a las relaciones cercanas y cuidadas que se dan entre el profesorado universitario y los estudiantes, pues servirían como catalizadores de dichas perspectivas por sí musicales y didácticas. Finalmente, esto refiere a que el ambiente familiar que se construye, muchas veces escolarizado, implicaría cierto control de las experiencias universitarias de los estudiantes, en tanto se generan relaciones aparentemente horizontales, pero donde la palabra del profesorado universitario es relevante y susceptible de ser replicada, dada sus experiencias profesionales en los centros escolares.

2. Metodologías en el aula universitaria: “como dos titulaciones”.

El trabajo académico y estudiantil dentro del programa puede ver su versión oficial en los documentos del caso, específicamente en las guías docentes, las cuales evidencian la diversidad metodológica en cada curso. Sin embargo, gracias a las observaciones realizadas, las metodologías desarrolladas por el profesorado universitario encuentran uniformidad, pudiendo ser categorizadas dependiendo de la región formativa. Las primeras, son aquellas metodologías de las asignaturas dictadas por profesorado universitario directamente vinculado al caso, es decir, asignaturas de las regiones *musical* y *RPE*. Y, en segundo lugar, las metodologías de las asignaturas dadas por profesorado de la Escuela de Educación, las cuales ponen su foco en contenidos *psicopedagógicos generales* y *comunicativos*. En el siguiente diálogo del grupo de discusión se puede observar claramente la división anteriormente mencionada:

Daniela: Yo creo que es bueno separar, hacer como una diferencia entre los ramos pedagógicos que tenemos de la Escuela [de Educación] que tenemos al frente y los ramos pedagógicos que tenemos de especialidad. Es bueno hacer esa diferencia porque en sí los ramos de la especialidad siempre están aterrizados, la didáctica siempre va estar aterrizada a cómo enseñar el instrumento. De hecho, yo, por

ejemplo, tengo trompeta y en la clase de trompeta a mí el profe me está enseñando a cómo enseñar también a tocar trompeta, al mismo tiempo que a mí me está enseñando el instrumento. Pero al frente solo me pasan contenidos, ahí está la pedagogía.

Pablo: “Lea eso, mañana tiene prueba”.

Daniela: (...) Es bueno hacer esa diferencia porque podemos hablar de la formación pedagógica y la didáctica de la música, pero en sí de la didáctica pedagógica general creo que no hay un buen enfoque de cómo aterrizar el contenido más específico al área...

Javier: Al final es como estar estudiando dos carreras totalmente distintas. Van a tener Neurociencias el 2º semestre, si no me equivoco, y Neurociencias es biología, biología, biología y muy complicado darle la vuelta para relacionarlo con el lado pedagógico. O sea, se puede hacer, pero es súper complicado. No es como que tú digas: “ah, esto me va servir mucho en tal momento”, ¿entiendes? Pero tú en los ramos pedagógicos... Pero, a lo que voy, ponte tú, los profesores de acá te recalcan por lo menos un 40% del semestre, todo el rato: “esto lo van a ocupar acá en clases, esto es para los alumnos sobre todo en canto, tú tienes que saber para poder enseñar esto, si no sabes esto tienes que empezar a aprenderlo, porque si no lo mejor es que trates...”. Al final tienes que aprenderlo sí o sí enfocado en que tienes que ser un profesor completo que maneje la mayor cantidad de cosas para el colegio. Y siempre termina en para el colegio y para los alumnos. Y lo mismo también en los ramos teórico-musicales, o sea, yo por lo menos los profesores que he tenido se han dado mucho enfoque en eso: en aprender para el colegio, para enseñar en el colegio.

Ricardo: Yo no siento esto, yo difiero un poco... En algunos ramos es puro contenido. Es como si fuera casi conservatorio, pero de los años más básicos. En ciertos ramos es eso, no se baja ese contenido a lo que sería el colegio. En guitarra nos está pasando ahora, estamos viendo preludios, cosas así... Es como un primer año de conservatorio por decirlo de alguna manera. En cambio, con otros profesores, como con Salinas...

Daniela: Hicimos un *syllabus* [sic] para poder enseñar.

Ricardo: Exacto, hacíamos *syllabus*, análisis armónicos, qué tonalidades sirven más para los niños...

Andrea: Y ahí nos volvemos un poco profes. Y creo que la única... O sea, yendo a la frase que dijiste, actualmente es como la única manera que tenemos de entender la pedagogía un poco es a través del lenguaje musical que ocupamos. Como de los ramos musicales que tenemos porque si nos vamos al frente, como a lo pedagógico, ninguno de los profesores que nos hacen clases son profesores de música y no tienen mucha idea, de cómo aterrizarlo. Entonces tampoco sabrían cómo explicarnos a nosotros porque no son especialistas en el tema.

Daniela: Con relación a lo que dice Andrea, es súper importante recalcar que aquí al

90% de los profesores se les exige ser profesores de colegio o haber hecho clases en colegios. A diferencia de, por ejemplo, tenemos... Tuvimos un profesor de Neurociencia al frente que no era profesor... Psicólogo. Entonces, cómo él va a comprender que tiene 50 personas en una sala y que de esas 50 todos aprenden de 7 formas diferentes u 8, ahora hay una nueva... 8 tipos de aprendizajes, si él no tiene formación pedagógica (Grupo de discusión).

Las palabras de los estudiantes revelan la notable división entre las metodologías utilizadas por su profesorado universitario, lo que finalmente deriva en dos cuestiones: sensaciones y valoraciones. La sensación de estar en dos espacios formativos profundamente disímiles refiere a aquella percepción de que un espacio musical plantea metodologías de corte práctico y otro espacio pedagógico con orientación hacia el trabajo teórico. Esta separación que de alguna forma tiene su correlato en las valoraciones de los estudiantes, en el caso de las metodologías dadas por las asignaturas de las regiones *musical* y *RPE* son positivas debido a su supuesta aplicabilidad y utilidad, y, por otro lado, en el caso de las asignaturas de la *RPG* y las restantes regiones formativas, son negativas como consecuencia de su baja utilidad o, ciertamente, inutilidad para pensar en el contexto escolar. Esto significa, que los estudiantes valoran como inútil el pensamiento teórico dado por un profesorado universitario sin experiencia en escuelas o sin la experiencia musical, lo que finalmente dificultaría la integración entre un conocimiento general y uno disciplinar.

a. Metodologías de la cercanía: aprender haciendo e imitando.

Las guías docentes de las asignaturas de las regiones *musical* y *RPE* informan de diversas posibles metodologías en el aula universitaria (exposiciones, pruebas, talleres y trabajo de investigación), pero con un denominador común: el *aprender haciendo*. Mirando con más detenimiento se observa que estas metodologías tienen un profundo vínculo con la concepción didáctica del plan de estudios, pues buscan principalmente la aplicación del conocimiento práctico y teórico basado en ciertos caminos estructurados o métodos dados por el profesorado universitario. La directora apunta una idea general, pero precisa, sobre las metodologías del profesorado universitario:

La metodología, si la pudiésemos definir, es aprender haciendo. O sea, es teórico, es práctico, ya. O sea, todo se aprende haciendo, porque ya las cátedras, que sea todo

escuchar al profesor y los estudiantes solo escriben... olvídalo, no. Todo se va aplicando inmediatamente. En Armonía, con una progresión armónica o acordes, eso se aplica inmediatamente. En Conjunto Instrumental, también, Didáctica lo mismo, Didáctica del Lenguaje... Todo se va haciendo. Entonces, por una parte, trabajando en la práctica constante... Pero lo que yo observo es lo que comentábamos: “todo es simplemente haciendo, todo practicando” (Entrevista a directora).

Estas palabras demuestran que el aprendizaje a través del *aprender haciendo* está altamente extendido en las asignaturas del plan de estudios, pues se entiende que sin concreción práctica o sin aplicación el conocimiento carece de relevancia. Esta idea se profundiza y alcanza su máxima expresión en el momento que los estudiantes conocen desde la experiencia del profesorado universitario las diferentes formas de resolver y aplicar el conocimiento musical o educativo musical para y en la escuela. Sobre esto, una estudiante, señala con cierta fascinación la perspectiva metodológica propuesta:

En el fondo es muy chistoso, porque te das cuenta de que llegas a la clase, y el profesor te explique: “ya, vamos a ver este baile, este baile viene de aquí, este es el significado, este es el sentido que se le da, esta es la letra, esto es lo que significa”, y de repente te dice: “bueno y así como ustedes están parados es como ustedes pueden enseñarlo, porque de esta forma los niños entienden más. Pueden darles un descanso, pueden hacerlo así...”. No sé si te fijaste la semana pasada cuando dimos la prueba, que lo hicimos en el suelo, la silla al revés ¿entiendes? Como siempre dando esos *tips* [sic] como de manejo de grupo, de: “bueno si al niño no le gustó, si al niño no le llamó la atención, entonces puedes hacer esto” (Entrevistas a Ana).

Si bien estas palabras concuerdan con lo dicho por la directora respecto al *aprender haciendo*, también se pueden interpretar dos cosas. La primera, refiere a la manera en que se construye el conocimiento académico, el cual tiene que ver más bien con cierta unidireccionalidad: el profesor explica, los estudiantes oyen o bien aplican y practican. Y, la segunda, apunta a la construcción del conocimiento didáctico que, en este caso, se da a través de diversidad de recetas para su aplicación en el aula escolar, lo que es parte del correlato de la concepción didáctica del plan de estudios. Respecto a esto último, un estudiante relata su experiencia en la asignatura ligada a la *Práctica Profesional*:

Ese taller era con la misma profesora Gloria. Veíamos cómo aplicar los programas, soluciones. Por ejemplo, cuando la profesora tuvo un conflicto con un alumno, cómo solucionarlo, cómo hablar con un alumno. Nos decía que, por ejemplo, si uno quiere hablar con un alumno dentro de la sala procurar que esté con más personas, puerta

abierta también (Entrevista a Tomás).

De esta manera, el *aprender haciendo* se transforma en el *aprender con ejemplos* del profesorado universitario, pues remite a la idea de pensar en el contexto escolar y sus problemáticas prácticas a través de metodologías unidireccionales, donde estos exponen sus conocimientos y miradas sobre temas pedagógicos y musicales desde sus experiencias profesionales para luego pensar en cómo enseñarlo en la escuela. Estas cuestiones pueden ser observadas en la siguiente nota de campo:

El profesor comienza la clase recordando lo que se hizo la semana anterior y señala lo que se hará en las siguientes clases.

Profesor: Voy a evaluar la fundamentación de para quién es el arreglo: para un grupo inicial, intermedio o avanzado.

Estudiante: Pero ¿yo puedo modificar los arreglos en la práctica?

Profesor: Sí, eso dependerá si sus estudiantes toquen o no toquen el arreglo.

Con esto el profesor sigue hablando sobre la evaluación. Es interesante cómo el profesor hace hincapié en el proceso del trabajo de la evaluación. Así comenta: “yo no estaría preocupado por la nota, me preocuparía por la asistencia”.

Estudiante: ¿Cómo yo sé cuándo un arreglo funciona o no en un conjunto?

Profesor: Eso no se sabe, por algo estamos practicando aquí. El programa no dice que hagamos esto, deberíamos solo ser un conjunto instrumental, pero aquí yo les muestro cómo arman el conjunto, ver los arreglos... La parte no musical de esto es que los estudiantes desarrollen lo afectivo y cognitivo, y si usted llega con la directiva de la escuela para armar un conjunto, usted tiene que tirar toda la caballería encima, dejar ese lado romántico de lo que es ser profesor de música... Justificar la importancia de su trabajo, ¿cuál?

Estudiante: Desarrollar la creatividad, concentración, trabajo en equipo...

Interesante como el profesor desde su experiencia y visión sobre la profesión explica a los estudiantes cómo abordar la creación de un conjunto instrumental en las escuelas. A continuación, el profesor evalúa a los estudiantes que no han dado esta evaluación la semana pasada. El profesor retroalimenta sobre la ejecución de estos estudiantes haciendo hincapié en lo rítmico, melódico y de acordes. Al mismo tiempo señala: “esa es la idea del trabajo grupal que se apoyen cuando están tocando, no que se maten si uno está tocando mal”. Luego estos mismos estudiantes cantan y el profesor comenta: “al parecer no se preocuparon por la parte cantada...”. Ejemplifica como cantar la pieza: “no todos tenemos las mismas capacidades vocales, pero no hubo trabajo...”. La clase sigue con la evaluación de otros estudiantes. Ante esto recuerdo lo que me señaló ayer la profesora de TIC sobre la escolarización de

estos estudiantes respecto a que pueden dar sus evaluaciones cuando quieren.

Profesor: Lo que les decía, la nota no va por el resultado, sino por el proceso. Eso quizás también les pase con sus estudiantes, quizás no tomaron desayuno o se pusieron nerviosos, pero este proceso también les permite controlar a los alumnos que no participen, alumnos talentosos pero que no participen...

Comentarios del profesor respecto a su forma de evaluar y las posibles experiencias de los futuros profesores...

Profesor: Hay que aprender ese personaje de director de orquesta porque como director de orquesta te pagan mucho más que como profesor. Puede ser una frivolidad, pero piénsenlo... (...)

Estudiante: Profesor, quiero agradecerle por sus retroalimentaciones, son profundas. Esto no lo he visto en otros profes de la carrera...

Profesor: Ah, muchas gracias. Si se meten en esto de la música deben hacer esto...
(Nota de campo *Conjunto Instrumental I*)

De lo descrito, se observa que la asignatura de *Conjunto Instrumental I* intenta ir más allá de su objetivo primero de enseñar, organizar y dirigir conjuntos musicales, sino que apunta también a dar ejemplos que ayuden a pensar en la escuela. Las respuestas del profesor universitario, entonces, se pueden interpretar como la intención de revestir el trabajo de conjunto musical con aquella dimensión didáctica pensada para la escuela, tanto en el ámbito de la evaluación como en el rol de director de agrupaciones.

Respecto a las evaluaciones como parte de las metodologías, las guías docentes y observaciones muestran una diversidad de procesos e instrumentos evaluativos, los cuales van desde la “clásica” prueba escrita hasta la simulación de una planificación o método didáctico, pasando por la muestra de alguna interpretación instrumental (individual y/o colectiva). Al igual que el carácter altamente práctico de las metodologías presentadas en el aula universitaria y la mirada hacia la escuela, la evaluación encuentra su coherencia respecto a aquellas cuestiones. De esta suerte, las evaluaciones llevadas a cabo por el profesorado universitario de las asignaturas de las regiones *musical* y *RPE* sirven como ejemplo tanto por el formato que se utiliza como en los objetivos de ellas. En la siguiente nota de campo se observa que la evaluación puede ser al mismo tiempo el ensayo, el producto musical y el instrumento evaluativo mismo, todo ello pensando en la escuela:

Hoy hay evaluación del repertorio de Chiloé. Los estudiantes ensayan las canciones que se evaluarán... junto al profesor (creo que el profesor siempre o la mayoría de

las veces se muestra como un guía o director en el proceso de interpretación). Luego de estos ensayos el profesor entrega una lista de cotejo, aclarando: “yo no les enseño a cantar ni a tocar guitarra, yo les enseño a juntar eso... Además, hemos hablado del contexto de Chiloé”.

Profesor: Aquí está la lista de cotejo, es su mejor amiga porque la evaluación es recoger información. Aquí es fácil porque ustedes son rápidos, pero en la escuela necesitamos un poco más de tiempo.

El profesor pide que se autoevalúen, luego pide que los estudiantes intercambien la lista de cotejo para realizar una coevaluación de sus compañeros. Así comienza la mitad del curso a interpretar mientras la otra mitad evalúa. Luego terminan ambos grupos y el profesor comenta: “ahora véanse con su compañero sobre la coevaluación, sobre las cosas débiles, las cosas buenas y las cosas por mejorar”. Ahora nuevamente un breve ensayo y el profesor se dispone a evaluar a sus estudiantes.

Profesor: Ahí tenemos un tema. Quizás en el colegio no repita tanto o haga grupos de 3 o 4 estudiantes... A las 8 no estaban sonando como ahora... La práctica, la práctica, la práctica... (Nota de campo *Taller de Cultura Tradicional Chilena III*).

De esta breve descripción y palabras del profesor, se observan tanto concepciones como formas de evaluar que están extendidas en el caso. En primer lugar, se entiende la evaluación como una instancia de mejora del producto musical de los estudiantes en tanto es una fuente de información de lo que hacen y logran estos. Y, en segundo lugar, se utiliza esta evaluación como instrumento para mostrar que otras formas y tiempos, contextualizados a la escuela, se pueden tomar como ejemplos a aplicar. Esto significa, que una sola evaluación puede ser traducida tanto a una coevaluación individual o grupal como a un proceso ordenado de ensayo-evaluación-ensayo-evaluación, lo que probablemente son los mejores ejemplos para practicar en el aula universitaria y aplicar en la escuela.

b. La Escuela de Educación y sus metodologías: entre la exposición y la discusión.

Paralelamente a las metodologías desarrolladas en las asignaturas de las regiones *musical* y *RPE*, las guías docentes de las asignaturas *psicopedagógicas generales* y *comunicativas* proponen una cierta diversidad metodológica con clases expositivas, estudios de caso y discusión, entre otras. Sin embargo, las observaciones realizadas evidencian una fuerte extensión de los espacios metodológicos de corte expositivo, esto producto quizás del conocimiento teórico en el que

giran estas asignaturas. De esta manera, se instalan en el aula universitaria procesos de formación de baja intensidad en cuanto a la participación de los estudiantes. Por ejemplo, sobre la asignatura de *Fundamentos Antropológicos y Sociales de la Educación*, una estudiante apunta que el profesor:

Proyecta, explica... Nos deja una lectura y después de esa lectura uno llega y él tiene un PowerPoint y comentamos la lectura. Vemos el PowerPoint, los datos clave, nos cuenta un poco de historia (Entrevista a Juana).

Se trata, entonces, de una metodología que puede ser resumida en la exposición y revisión teórica, la cual alcanza su momento más alto de interacción a través de los comentarios de los estudiantes. Esto significaría, que la construcción del conocimiento a partir de la reflexión conjunta y el debate queda minimizada ante la palabra y conocimiento del profesor universitario. Sobre esto, Andrés complementa que en las clases del profesorado universitario de la Escuela de Educación:

Tenemos lecturas que leer en clase. Entonces el profe, llegamos y nos pasa un PowerPoint y él nos habla de qué significaba esa lectura. Y, de repente hace preguntas como, por ejemplo, ponía en el PowerPoint, así como: “yo opino, yo comento, yo pregunto”, algo así. Entonces el que quería preguntar algo sobre lectura u opinar algo, comenta algo... (Entrevista a Andrés).

Estas palabras, por un lado, grafican cierta construcción unidireccional del conocimiento teórico, lo que se traduce en una baja participación de los estudiantes, y, por otro lado, nos llevan nuevamente a la escuela con este “yo opino, yo comento, yo pregunto”, el cual establece un breve diálogo de manera lúdica que intenta motivar a los estudiantes. A modo de matiz, una estudiante profundiza en estrategias más bien marginales en el caso:

El profesor: “ya hoy día vamos a hablar de educación gratuita. Ya, qué piensan ustedes. Ya, vamos armar dos grupos”. Por ejemplo, nos hacía leer bibliografía sobre el marxismo y bibliografía sobre el capitalismo. Entonces: “ya, ustedes van a representar al capitalismo y ustedes al marxismo. Entonces debatan sobre la educación gratuita, pero desde ese punto de vista”. Lo cual yo lo encuentro súper útil, porque te da la oportunidad de aplicar, de darle vuelta. Más que haberlo leído y no haber entendido nada (Entrevista a Ana).

Estas ideas sobre el debate y discusión lamentablemente no se pudieron observar, pero en cualquier caso su marginalidad es clara ante la constante metodológica que responde a la

dinámica más bien de la exposición de contenidos preestablecidos y conversaciones breves entre profesorado universitario y estudiantes.

En síntesis, las regiones formativas marcan fuertemente las metodologías promovidas por el profesorado universitario. Las regiones *musical* y *RPE* tienen una alta carga práctica, en muchos casos basada en la idea de mostrar al futuro profesorado qué y cómo actuar en sus próximas experiencias en la escuela. Esto significaría que el profesorado universitario comprende que sus estudiantes necesitan herramientas musicales y educativas para poder resolver sus problemas como docentes, lo que evidenciaría, quizás de manera implícita, un alto nivel de control en cómo construir el conocimiento (nuevamente didáctico) de este futuro profesorado de música. De esta manera, se construye una mirada netamente práctica con relación a lo que significa la enseñanza de la música en las escuelas, la cual se basa en creencias objetivas (o en la certidumbre) sobre lo que es la experiencia docente. Por otro lado, las metodologías del resto de regiones, principalmente de la *RPG*, quedan en un ámbito más bien teórico y con espacios marginales para la reflexión y discusión de los temas tratados. Estas cuestiones revelan tanto la evidente desarticulación en la forma de construir el conocimiento como la necesidad de que los directivos desarrollen vasos comunicantes con la Escuela de Educación, su profesorado universitario y asignaturas. Sin esto, se perpetua la imposibilidad de que el profesorado en formación, en primer lugar, adquiera una mirada más amplia sobre el fenómeno educativo y los temas sociales en vínculo con la educación musical, en segundo lugar, desarrolle metodologías democráticas, y, en tercer lugar, articule los conocimientos teórico-prácticos o praxiales en el aula de música y la escuela.

DE ESTUDIANTE A PROFESOR DE MÚSICA: LENTO PERO SEGURO.

La mayoría de los estudiantes del caso han pasado directamente de la escuela secundaria a la formación inicial como profesorado de música, si bien otros han ingresado luego de estudios previos en el ámbito universitario. Sin embargo, este futuro profesorado tiene a poca distancia sus experiencias musicales y educativas adolescentes en los diversos contextos y realidades escolares. En el siguiente apartado describo tanto las primeras y diversas experiencias musicales (y algunas educativas) de los estudiantes, así como también las motivaciones de entrada al caso.

Al mismo tiempo intento comprender las experiencias valoradas por los estudiantes en su proceso de formación docente y las incipientes ideas de lo que significa ser profesor de música y el rol de la música en la escuela.

1. Experiencias musicales y motivaciones: entre lo cotidiano y la escuela.

Antes de entrar en esta titulación los estudiantes se vinculan fuertemente con la música a través de experiencias formales en la escuela, su aula de música y experiencias extracurriculares, e informales gracias al núcleo familiar y de amistades. Con estas experiencias cercanas que referencian a la música, los estudiantes encuentran sentido formarse como docentes aduciendo razones que van desde lo vocacional de la pedagogía hasta lo práctico laboral, pero siempre teniendo en el centro la disciplina musical. Estas motivaciones se ven aclaradas una vez que cuentan el porqué de su elección específica del caso.

- a. Experiencias musicales previas a la formación docente: lo que el sistema escolar no puede asegurar.

Las experiencias musicales durante la niñez y adolescencia de los estudiantes de la titulación son diversas y se sitúan como espacios relevantes para el desarrollo del interés musical previo a la decisión de seguir con estudios de pedagogía musical. Estas vivencias se han dado tanto en espacios formales parte del sistema educativo, del aula de música y los complementos artísticos ofrecidos como en contextos informales dados por el núcleo familiar o de amistades del barrio, si bien otros llegan sin conocimientos musicales.

En primer lugar, las amistades y la familia se sitúan como espacios protagonistas en el acercamiento a las primeras experiencias musicales de los estudiantes del caso, debido a que se instalan como instancias alternativas a la poca promoción de la música en las escuelas. En este contexto, Tomás apunta sus primeras experiencias musicales fuera de su escuela debido principalmente al carácter de dicha institución:

Yo partí tocando guitarra a los catorce años, junto con un amigo, con el cual después

como al año y medio más tarde forma una banda e íbamos juntos al mismo liceo que era técnico, estudiábamos contabilidad y... Técnico en contabilidad. Se suponía que ese era mi futuro, según mis padres (Entrevista a Tomás).

De estos dichos se entiende que su amistad con un compañero de escuela le permitió acercarse a la música fuera del espacio escolar de corte técnico-profesional donde probablemente la enseñanza de la música está más bien minimizada, dado su currículo. Esta experiencia musical, al parecer tardía, le abrió un camino laboral relacionado con la disciplina, en este caso la educación musical, desviándose de los deseos de su propia familia.

Por su parte, otros estudiantes apuntan al apoyo de sus entornos familiares directos y de espacios escolares extracurriculares como fundamentales en el desarrollo musical inicial, es decir, posibilidades dadas por dos espacios formativos que les permitieron profundizar de manera diversa en la música:

Mi experiencia partió de chico, muy chico, porque vengo por parte de mi papá ligado la música. Él es músico de conservatorio, entonces me picó el bichito y desde chico siempre tuve instrumentos de juguetes, que luego fueron de verdad. Y cuando entré al colegio ya en quinto empecé a ir al taller de música. Ahí me empecé a relacionar ya con los ensayos, con todo lo que conlleva tocar música, y me mantuve en talleres progresivamente mientras iba avanzando hasta cuarto medio y después de eso como que me alejé un poco de la música porque me vine a este ámbito de la grabación y todas estas cosas (Entrevista a José).

Estas influencias musicales por parte de su padre le permitieron a este estudiante dar inicio y continuidad a sus conocimientos disciplinares a medida que pasaban los años. De esta forma, la escuela y las experiencias ofrecidas de manera extracurricular, fuera del aula de música de régimen ordinario, se instalan como un complemento o bien un espacio de profundización de la cultura musical dada naturalmente por la familia.

Por otro lado, algunos estudiantes apuntan como instancias de iniciación musical el aula de música formal, la cual sirve como un camino para acercarse a otros espacios musicales, como agrupaciones artísticas de diversa índole. Esto referiría a que la escuela se presenta como una catalizadora de los intereses musicales de los jóvenes estudiantes:

Yo partí tocando solamente guitarra en el colegio, como en sexto básico, y en media me metí en un grupo folclórico. Bueno, ahí empecé a tocar muchos instrumentos,

todos instrumentos de cuerda, lo que te puedas imaginar que sea folclórico, lo he tocado, y lo aprendí a tocar ahí, aprendí a cantar y todo el tema. También estuve mucho tiempo metido con el tema de la música católica. De hecho, estuve en bandas nacionales y todo el tema (Entrevista a Javier).

Esta experiencia apunta a la escuela como un espacio capaz de ofrecer diversas instancias musicales dentro y fuera del aula de música, las cuales posibilitan nuevos caminos de ejercicio musical, en este caso relacionado con la música folclórica y religiosa. En esta misma línea, Andrés apunta su extensa experiencia musical dada en los talleres extracurriculares y estudios particulares:

Yo en la música partí cuando chico igual, como a los 7 años. Estaba en el colegio, en el taller de conjunto de música instrumental y aprendí a tocar guitarra. Después, pues bueno, estuve mucho tiempo... Estuve como 10 años. Después me salí y me puse a estudiar piano con una profe, como en octavo básico. Bueno, después en la media tuve un grupo musical que tocábamos como rock latino y ahí empecé a estudiar bajo que era como el instrumento que yo tocaba y me empecé a interesar más por el jazz, por la música como más funk, fusión, todo eso. Y en esa onda hasta ahora, he seguido como estudiando. Estuve tocando en el taller de instrumental en el colegio. Es que ahí era flauta, el profesor... Era el mismo profe del taller. Entonces igual me dejaba llevar la guitarra eléctrica y ahí como un poco resaltar, porque en el fondo tocábamos flauta, metalófono, lo típico... Porque me interesaba la música, sí de hecho yo partí... Me acuerdo que era tan chico me tuvieron que comprar una guitarra chica, porque las guitarras normales me quedaban demasiado grandes. Sí, no sé, pero siempre me interesó la música. No sé si habrá sido por mi familia porque no hay ningún músico que haya estudiado música en mi familia, pero mis papás siempre me metieron la música, de escuchar música (Entrevista a Andrés).

De estas palabras se observan cómo emergen espacios alternativos a la escuela, los cuales robustecen y diversifican la experiencia de los estudiantes, al tiempo que confirman que su aprendizaje musical está basado en un conocimiento experiencial antes que uno académico, por lo que éste viene a reforzar a aquél. Es una experiencia profunda y diversa antes de ingresar a la titulación, que viene dada por una mezcla de espacios musicales tanto fuera como dentro del aula de música, algunas de corte formal como estudios particulares y otras informales como bandas de música de repertorio popular como es el rock. Con relación a esto último, el repertorio musical, algunos estudiantes apuntan de manera marginal a una experiencia ligada al ámbito de la música académica y espacios formativos externos a la escuela:

Toco contrabajo en una orquesta desde hace 3 años en San Fernando. Allá tocaba en una orquesta y ahora también toco en la Orquesta Regional de O'Higgins. (...) Primero mi mamá me metió a Talleres cuando era chica, de piano y cosas así, cuando tenía 9 años y después de eso me fui acostumbrando a eso y he ido eligiendo diferentes instrumentos, pero ninguno me quedo con él y después encontré el contrabajo en la Casa de la Cultura de allá y decidí empezar a tocar. Porque a mi mamá le gusta el arte igual y nos mostraron esas cosas. Empecé a estudiar piano y fue súper bacán, en una academia que está en San Fernando, o sea que todavía está, la Matriz, y era súper bacán, super motivante a seguir... (Entrevista a Juana).

Estas palabras de Juana revelan tanto una formación musical que tuvo una fuerte impronta de la tradición musical europea como el paso por diversas instancias formativas en su ciudad y con diversos instrumentos. Se trata de experiencias profundas y variadas en la mayoría de los estudiantes que encuentran su antítesis en las nulas experiencias de otros estudiantes del caso. Esto significa que algunos estudiantes han accedido al caso sin tener experiencias musicales durante la niñez, sino más bien se han acercado durante los anteriores estudios universitarios. Este es el caso de Ana, la cual en su cuarto año de estudios de Derecho o Abogacía decide comenzar a estudiar de manera particular la armónica y el bajo eléctrico, lo que finalmente la impulsaría a seguir con estudios ligados a la música:

Nula, absolutamente nula. A mí me gusta de siempre, me gusta la música. Siempre la dejé en cualquier lado, pero la verdad es que me gusta mucho la música y, a ver, habrá sido dos años de entrar que me metí a tocar armónica. Me compré una armónica, empecé a tocar armónica, tomé clases particulares después y después empecé a tomar clases de bajo eléctrico pero unas clases muy relajadas, muy básicas, nada teórico, todo muy, muy tranquilo. Y ahí me acerqué a la música, pero de otra forma, como público, como audiencia, como desde el lado de lo que la música te ayuda a ti a desarrollarte, pero no ejecutando un instrumento necesariamente, ¿entiendes? Y ahí dije: "no, esto es lo mío, yo tengo que hacer esta cuestión". Y ahí me metí (Entrevista a Ana).

Así, estas experiencias reveladoras vinculadas a ciertos instrumentos musicales serían tanto la consecuencia del gusto profundo por la música como la causa de seguir un camino musical. De esta manera, las vivencias musicales de los estudiantes revelan la complejidad de las realidades formativas con las que acceden a la titulación. Esto significa que el futuro profesorado de música comienza a construir sus identidades docentes con una base musical disímil, pues no todos han tenido las mismas oportunidades formativas dadas por el apoyo o cultura musical familiar, el

encuentro casual con amistades en torno a la música y las posibilidades musicales dentro y fuera del aula de música. Finalmente, si se observa esta diversidad de experiencias musicales con relación a lo que ofrece el plan de estudios, se entienden los esfuerzos de este último por asegurar una base mínima de manejo en el lenguaje musical y una diversidad de experiencias musicales a través de las agrupaciones musicales estables.

b. Motivaciones de entrada: entre la música, lo pedagógico y la beca.

Ante la pregunta de por qué formarse como docentes de música, los estudiantes apuntan diversas ideas, aunque estas se mueven principalmente alrededor de intereses musicales, pequeñas experiencias e imágenes docentes y la dimensión instrumental con trasfondo económico, pues es la única forma de seguir ligado a la música y, al mismo tiempo, tener una fuente laboral segura.

Motivaciones generales: lo musical en el centro.

Teniendo en el centro el interés por la música, por un lado, un grupo de estudiantes reconocen que gracias a personas cercanas -familiares- han tomado la decisión de formarse como docentes, pues han visto en ellos ejemplos pedagógicos positivos. A este respecto, un estudiante apunta cómo ha luchado en contra de los deseos de sus padres en relación con qué estudiar:

Mis padres estaban seguros que yo iba a estudiar Ingeniería Comercial. Pero ahí tenía mi banda junto a mi amigo y el interés por la música, entonces me tomé un año para pensarlo, un año sabático, por así decirlo. Y estaba entre Ingeniería Comercial, ser piloto de aviones... Pero no, ni pensarlo, para entrar ahí hay que tener 15 millones. Así que fue descartada. Está la pedagogía de música que, por mi tía, que es profesora, siempre he tenido ese lado pedagógico. Mi tía Nancy. De hecho, ella influyó mucho en lo que fue mi tesis. Y ya decidí estudiar [pedagogía en] música, me arriesgué a lo que me dijeran mis padres, ya, costó, pero me apoyaron (Entrevista a Tomás).

De estos dichos queda clara que la motivación por seguir con estudios de profesorado combina la influencia musical dada por su banda y la influencia pedagógica proveniente de su tía (aunque no profundiza en ello), todo esto en un contexto donde sus padres entendían que su futuro era más bien dedicarse a la Ingeniería o a alguna carrera profesional *rentable*. En la misma dimensión,

una estudiante es capaz de justificar su interés por la educación musical desde cuestiones particulares de su espacio familiar y la combinación de experiencias docentes en su carrera universitaria previa:

En Derecho, a mí lo único que me mantuvo de pie fue que yo era ayudante de muchos ramos, entonces yo hacía muchas clases y eso era... Mis mejores días eran esos. Bueno, tengo una hermana chica que tiene necesidades educativas especiales, ¿entiendes? Y por ese lado siempre estuve obligada a buscar distintas formas de aprendizaje con ella. Y ese trabajo claro que sí me gustó, pero uno podría pensar, podría haber optado por una Pedagogía en Educación Diferencial, por ejemplo, pero no, no es eso lo que me llama la atención, sino la satisfacción de cuando el otro logra algo, cuando el otro entiende algo. Eso es lo que a mí me llena (Entrevista a Ana).

Sus palabras revelan el gusto por participar en procesos pedagógicos tanto de espacios formales como informales junto a su familia, lo que claramente la ha llevado a dejar su carrera de Derecho y buscar un nuevo camino formativo, el de la educación musical. Así también, Romina, ya titulada como profesora de música, quizás conceptualiza lo dicho anteriormente por Ana, agregando la idea de vocación a su motivación por formarse como docente de música:

Estaba entre estudiar Teatro, estudiar Pedagogía en Inglés o estudiar Pedagogía en Música, pero resulta que la música siempre te llama. Yo creo que por eso me decidí, porque la música siempre tira. A mí siempre me ha gustado enseñar, desde chica y me manejo con el idioma. Aparte, que yo ya había hecho cuatro años de teatro consecutivo y además tenía mi banda. A pesar de que era una banda de colegio y yo te digo que lo escucho ahora y sonábamos horrible, pero ahí estaba la música igual y siempre. Es como la vocación no más, la vocación de querer llevar eso a la realidad de otros niños, que es lo que estoy haciendo ahora y veo que son como las metas que uno va cumpliendo (Entrevista a Romina).

Esta motivación mezcla su interés innato y espiritual por la música y el gusto de enseñar, en tanto vocación por entregar los conocimientos musicales a los estudiantes, que fue lo que finalmente la llevó a decidirse por formarse como docente de música en vez de tomar otro rumbo. En esta misma línea, pero con el sentido de transformación de la educación musical, un estudiante relata sobre su experiencia musical en la escuela y la construcción de creencias que le han motivado a formarse como docente de música:

Yo quería enseñar sí o sí. Mi profe de música era de acá [de la Universidad Mayor], o sea, uno de mis profes de música. Era buen músico, pero cedía demasiado en el

sentido escolar, no sé si me explico. O sea, yo no aprendí nada de teoría. Tocábamos, tocábamos, tocábamos, tocábamos, entonces el profe que toca creaba músicos de fogata, ¿entiendes? No creaba músicos de que puedan meterse en una orquesta en algún momento o cosas que te puedas dedicar cien por ciento a la música; no, él toca, él creaba músicos de fogata... Y yo decía: “bueno, puedes hacerlo, está bien, pero también tienes que ayudar a tus alumnos a que, si alguien quiere seguir en la música, profesionalizarse, por lo menos debe saber leer una partitura”, ¿entiendes? O por lo menos, tener la herramienta. Entonces, dije: “a ver, puedo ser un profe de música y puedo ser un buen profe de música”. Entonces decidí estudiar esto por ese motivo, y al mismo tiempo me gusta también el trabajo en fundaciones y todo ese tema, que siendo profe de música ayuda mucho a entrar allí (Entrevista a Javier).

Como vemos, su motivación está ligada tanto a su creencia sobre la enseñanza de la música como a la experiencia escolar con su profesor, en sí negativa, las cuales actúan como catalizadores para formarse como docente de música e intentar transformar la enseñanza de la música en algo más complejo que solo tocar. Como complemento y al parecer con una mirada más bien marginal dentro del caso, Juana, estudiante de primer curso, señala que su motivación va más bien ligada a la mejora de la educación chilena como problema sociocultural:

Cuando iba en 3º medio [o de secundaria] era presidenta del Centro de Alumnos y me metí mucho, así como en el movimiento estudiantil y pensé que la mejor manera que yo podía aportar a la educación era estudiando pedagogía. Y como lo único que sabía hacer era música creo que era una buena opción. Era mi primera y única opción (Entrevista a Juana).

Es esta experiencia en un espacio político dentro de la escuela, como lo es un centro de estudiantes mezclada con su experiencia musical profunda (apuntada más arriba) en orquestas de su región lo que le permitió desarrollar una cierta visión ligada a la mejora de la educación en general.

Finalmente, algunos estudiantes entienden que la pedagogía en música les permitirá seguir vinculados a la música y al mismo tiempo tener mayores posibilidades de trabajo. Es decir, les dará mayor seguridad laboral. De esta forma, se expone una motivación de carácter instrumental, pues entienden que es la única forma de seguir ligados a la música, pero asegurando un futuro con trabajo:

Ya te disté cuenta que estuve estudiando mucho tiempo música. Bueno, Pedagogía en Música porque, primero es lo económico. Nunca he sido muy de generar

contactos y de ver a un músico, hablarle: “oye, formemos algo”. Entonces, yo sé que me costaría bastante sobrevivir como músico solo. (...) Por eso, si me meto a estudiar bajo que es mi instrumento, voy a salir con el título de intérprete en bajo y es un papel no más (Entrevista a Andrés).

Andrés intenta justificar esta motivación económica a través de supuestas cuestiones relacionadas con la carrera musical y el trabajo como músico, que en ningún momento refieren a la enseñanza musical. De esta suerte, el interés musical y el mantenerse en un vínculo profesional con ella, hace que los estudiantes valoren el formarse o no como docentes. Esto implica que las decisiones que inspiran esta elección ven en su momento último el sentirse conectados con una experiencia pedagógica o pedagógico-musical. Esta diversidad de motivaciones, las cuales ciertamente ponen en su centro el interés musical y, por lo tanto, lo pedagógico en la periferia, sería el correlato de la falta de barreras de acceso a la titulación o, más bien, la falta de un perfil de ingreso que mezcle la música y la pedagogía, cuestiones éstas que en algún momento el plan de estudios deberá aunar y atender, en tanto no se está formando a un músico, sino a un docente de música, en donde tanto lo educativo como lo musical deben tener relevancia.

¿Por qué específicamente esta titulación?

Los estudiantes han decidido ingresar al caso de modalidad concurrente por diversas razones, las cuales van desde reflexiones sobre el modelo docente promocionado (en la publicidad de cada año) y el perfil del profesorado universitario hasta la gratuidad de la matrícula mensual, pasando por las condiciones para el estudio. Estas cuestiones, que matizan las motivaciones arriba descritas, revelarían los intereses específicos sobre la formación docente, los cuales se relacionan con perspectivas formativas de corte práctico.

En primer lugar, algunos estudiantes han decidido acceder a esta carrera tanto por el modelo docente ofertado, es decir, por las supuestas características del profesorado de música que promueve el plan de estudios en contraste a otras universidades como por la infraestructura o condiciones para el ejercicio musical. Por ejemplo, en la búsqueda de una universidad donde realizar sus estudios de pedagogía musical, José se encuentra en su visita a la universidad con el

director de la titulación en ese entonces, el cual lo convence una vez que le describe algunas características del plan de estudios:

Me llamó mucho la atención la cantidad de instrumentos que hay acá en la carrera, porque también tenía noción de que en la UMCE [Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación] no había tantos instrumentos, que se peleaban los pianos y todo eso, como que por ahí Don Domingo [el director] me la vendió. Pero por el lado ya más formativo, sentí que acá iba más lo que yo quería con respecto a la UMCE. Entonces, me dejé llevar en el fondo. Don Domingo me dijo que acá íbamos a ser músicos, pero también íbamos a ser profesores, aquí no se iba a... como a desnivelar la cosa, por así decirlo, En que a lo mejor íbamos a ser más profesor y menos músico, o más músico y menos profesor. Entonces me dije: “me gusta, puede ser”. Con la UMCE tengo dudas, por ahí también todo este rollo que envuelve a la UMCE de las tomas, de los paros. Entonces dije: “ya, acá tampoco hay tanto paro, no hay tanta toma”. No estoy en contra de eso, de hecho, estoy bastante a favor, pero también soy consciente de que influye, entonces eso también gatilló en que yo llegara acá (Entrevista a José).

Como vemos, las razones dadas están relacionadas al supuesto modelo docente ofertado como equilibrado entre lo musical y educativo y a las buenas condiciones para el estudio, esto último debido a la variedad de instrumentos musicales y clases sin interrupciones por tomas o manifestaciones “normales” en la universidad pública. Estas razones revelarían una conciencia más bien práctica de lo que significa formarse como docente de música, en tanto no hay una propuesta formativa radical y riesgo de involucrarse en movimientos sociales, y hay materiales suficientes para practicar el ejercicio musical. Como refuerzo a estas ideas, Andrés expresa sus motivaciones, pero matizando sobre la oferta de modelo docente promocionado:

Entré aquí porque revisé en varias universidades que tienen Pedagogía en Música y además por un vecino que estudió acá, que la pedagogía en música en la Mayor es más musical, se enfoca mucho más en la música que en la pedagogía. Yo no digo que no me interese la pedagogía, pero estoy diciendo que, por ejemplo, en la [Universidad] Alberto Hurtado he escuchado que alumnos que salen tocando súper poco. Entonces uno no puede ser profesor de música sin tocar bien música, si es lo que uno está enseñando, ¿entiendes? Entonces eso me interesaba mucho de la [Universidad] Mayor, porque tienen los vientos, guitarra, piano, flauta. Es que la UMCE primero partir por la base de que me contaron que están en paro mucho tiempo. Yo también conocí alumnos que iban en tercer año de la UMCE y yo sabía más que ellos de música, ¿entiendes? Los intervalos, de oído. Entonces dije: “no, pues no puedo meterme allí”, porque además yo había venido a la Mayor, vine a talleres. El año pasado vine como típico a como esto que las universidades como que

engatusan a los estudiantes de colegio. Vine varias veces (Entrevista a Andrés).

Andrés está más bien interesado por un modelo docente inclinado hacia la experiencia musical en el momento que compara el plan de estudios de su universidad con otras opciones formativas y valora como relevante tanto la formación instrumental que se promociona como los espacios que den continuidad a sus estudios (sin paros o movilizaciones), tal como lo comentaba su compañero. Con ideas similares, pero con un carácter más práctico, Javier, agrega a la importancia de no tener interrupciones de clases, el valor de que lo aprendido en la universidad se adecue a la escuela:

Siempre he hecho clases de algún tipo, por lo que quería profesionalizarme en ese sentido. Entonces busqué en Santiago la mejor opción. No elegí la UMCE, por un tema de paro, por un tema de enfoque musical, por un tema de enfoque pedagógico, ¿entiendes? Y quedé dentro de la [Universidad] Alberto Hurtado y esta, que fue mi primera opción. Y, bueno, quedé acá. La Alberto Hurtado era un tema, porque sales con mención. Desde la mitad de la carrera te empiezas a especializar, entonces, es un poco más central. Pero acá yo me fijé en lo que necesitan los colegios; los colegios no necesitan tanto una persona tan especializada sobre todo en los primeros ciclos, necesitan uno que pueda abarcar mucho y ahí iniciar a los chicos (Entrevista a Javier).

De estas palabras se observa un análisis con miras a la escuela y sus necesidades, así también la reafirmación de las ideas anteriormente comentadas por sus compañeros: una formación docente sin manifestaciones y paros, algo que puede resultar interesante en cuanto una mirada más superficial de lo que significa formarse (en este caso, sin el compromiso con las cuestiones que suceden alrededor de la universidad) y un sentido pragmático de formarse en lo que necesitan los centros escolares.

Finalmente, la posibilidad de no pagar matrículas y aranceles durante los estudios se convierte en una motivación para acceder al caso de muchos de estos estudiantes. Andrés, el mismo que apuntaba que había elegido este plan de estudios debido al modelo docente promocionado, señala que también por cuestiones económico-familiares ha debido buscar universidades que le permitan estudiar de manera gratuita:

Bueno, yo estoy estudiando gratis y esa también es una razón para estudiar aquí, porque yo saqué 650 en la PSU y mi hermana estudia en la [Universidad] Católica. Entonces ahí ya mis papás están pagando mucho. Entonces yo dije: “ya, tengo que estudiar gratis”. Ya tenía todo planeado (Entrevista a Andrés).

Así, las condiciones familiares fuerzan al estudiante a elegir una opción dentro de la oferta de grados en Pedagogía en Música que le permita aligerar los costos de los estudios que asume su familia, ya elevados por su hermana. Esta idea se repite también en los estudiantes que vienen con estudios universitarios no finalizados, pues costearse una nueva carrera universitaria implicaría asumir deudas económicas:

Como ya tenía una carrera encima y mucha plata que pagar, mi opción era: “yo tengo que entrar becada”. Entonces, “ya, tengo que postular a la Beca Vocación de Profesor”. También por ese lado tenía que ser Pedagogía, no podía ser Música. Y buscando, claro dije “O la Mayor o la UMCE” son mis dos opciones. La Alberto Hurtado nunca la consideré, porque yo estudié un año Derecho en la Alberto Hurtado y no me gustó la universidad (Entrevista a Ana).

De esta manera, las voces de los estudiantes revelan un alto sentido práctico en su elección de titulación. De ello, la importancia de conocer el modelo docente ofertado, que en este caso puede encontrar variaciones: músico educador o educador musical y la infraestructura adecuada para el estudio. Sin embargo, es interesante que los estudiantes han elegido una universidad privada, debido a que ligarse a una universidad pública implicaría paros y movilizaciones constantes. Desde una perspectiva crítica esto podría entenderse que eligen una formación docente alejada de la realidad social y las problemáticas que emergen en países como Chile, lo que finalmente coincidiría con el ambiente promovido por el plan de estudios, más parecido a una burbuja musical sin comunicación con los acontecimientos sociales. También podría interpretarse como que los estudiantes de esta Universidad perciben de manera diferente, menos conflictiva, esa realidad social, por lo que evitan ese trasfondo político explícito de enfrentamiento, tal vez porque no lo viven tan conflictivo o, aun sintiéndolo así, por primar un sentido pragmático de su formación y sus vidas.

En síntesis, las experiencias musicales previas de los estudiantes se caracterizan por su diversidad, si bien en algunos casos es profunda y variada, en otros es casi nula. Ellas se mueven entre lo formal e informal dado por la escuela y sus espacios extracurriculares, respectivamente, y los núcleos familiares y de amigos, las cuales finalmente posibilitarán nuevos caminos musicales como la docencia en música. En este espacio, las motivaciones de los estudiantes por formarse como docentes apuntan principalmente a seguir ligados a la música, si bien se encuentran razones que refieren al gusto por lo pedagógico y a una necesidad laboral. Estas motivaciones se aclaran

una vez que los estudiantes buscan en la oferta de grados de FPM y ven que este territorio curricular les ofrece determinando perfil docente (o el ser músico educador o bien un equilibrio), buenas instalaciones para el ensayo de la música y, finalmente, espacios sin movilizaciones y paros ligados a demandas sociales. Se trata, entonces, de miradas más bien pragmáticas respecto al por qué formarse como docentes de música, las cuales, si bien no encuentran unanimidad respecto al perfil docente ofertado, dejan claro tanto el interés por fortalecer lo musical en todas sus dimensiones como evitar espacios para la interrupción, cuestiones que coinciden con la propuesta del plan de estudios.

2. Experiencias y valoraciones: entre prolongaciones escolares y el encanto docente.

Una vez deciden formarse como docentes de música en esta titulación de modalidad concurrente, los estudiantes comienzan el tránsito a través de este extenso territorio curricular en donde las regiones *musical* y *RPE* predominan. Estas permiten a los estudiantes construirse lentamente como docentes, iniciándose este recorrido como extensión de la escuela para luego pensarse como profesores de música con discursos más elaborados. En este tránsito, los estudiantes apuntan las asignaturas y docentes que valoran, las sensaciones en sus prácticas en los centros educativos y sus percepciones respecto al valoración de la universidad y el mismo caso.

a. Los primeros años como una prolongación de la escuela.

El ambiente cercano y familiar más arriba detallado hace que los estudiantes de los primeros cursos, que recién han acabado sus estudios de nivel secundario, vivan su entrada a esta titulación como una prolongación de la escuela. De esta suerte, las actitudes de estos estudiantes parecen más bien de personas adolescentes ante un profesorado universitario acogedor, que las de un profesorado en formación que comienza a desarrollar cierta responsabilidad, ética y valores docentes. La directora comenta sobre esto, luego de que durante la recogida de información me

enterara de un problema suscitado en la asignatura de *Lenguaje Musical*:

Son bien chicos, son muy chicos. Jajaja. Sí, bueno, todos los primeros cuando llegan están como lo que dicen los mayores: “mira nosotros estábamos así cuando llegamos a primero”. No, así súper relajados, viven la vida... Quinto medio [, es decir, como si la universidad fuese la escuela secundaria]. O sea, para mí si yo pudiera definir, todos los que llegan a primero son Quinto medio. Así, como que se les olvida que están en la universidad. Están en un ambiente que es muy familiar, muy cercano, y se les olvida la exigencia de la universidad. Pero estamos en primero, “y no me voy a estar ahogando por ti, porque faltaste a una prueba, por distintas razones, porque se te olvido, porque no entraste a clase”. Pero es difícil tener esa actitud con ellos, porque como son tan pocos son como muy cercanos, y de repente: “pucha, profe, sabe que...”. Pero conmigo no les ha resultado mucho, porque han venido acá: “profesora, ¿sabe que falté?”. “Nada que hacer”, les digo. Pero son chicos todavía. Estas generaciones son chicas (Entrevista a directora).

De sus palabras se evidencia la actitud laxa de los estudiantes ante un nuevo proceso formativo ahora universitario, pero que continúa siendo cercano y familiar dado el ambiente construido por el profesorado universitario y directivos. Esta idea es complementada por Andrés, el cual apunta principalmente a que ciertos espacios (asignaturas) son más parecidos a la escuela que a la universidad:

Competencias [Académicas Universitarias], bueno, cuando entramos a clase el curso se convierte en un octavo básico, porque la profe igual como que... No sé si será mala profe, pero ella dice que es su primer año haciendo clases y como que los que conversan atrás no los sabe controlar. Entonces como que la agarran para el leseo y todo eso. Es que yo tenía otra imagen de la universidad porque siempre uno cuenta que en la universidad los profes son malvados. Entonces esta universidad ha sido más como un colegio, sin desmerecer. Pero ha sido más como el trato que hay en una sala de clase. Es que los profes como que se preocupan mucho de no dejar pasar la materia y que nadie no entienda. Tiene que haber mucha irresponsabilidad por parte de nosotros para que los profes digan: “ya pasó, listo”. Pero, por ejemplo, la profe [de piano] es muy súper paciente, ¿entiendes? Ya te conté que hay alumnos súper dispersos, y la profe siempre está ahí tratando de enseñarles (Entrevista a Andrés).

Andrés atribuye a sus compañeros actitudes que son más bien de estudiantes de 13 años de edad y que viene a decir que si no hay “mano dura” es imposible controlarlas. Así también, deja en claro que ha sentido este primer año en la universidad como una escuela, lo que evidenciaría que el tránsito hacia la formación docente se vive sin mayores choques en las experiencias iniciales.

Sin embargo, esto cambiaría en la mitad del plan de estudios, pues el profesorado en formación comienza a ser tratado como docente con ciertos deberes:

Yo les digo profesores a ellos, no les digo alumnos y a veces más de alguno me pregunta: "¿y por qué me dice profesor?", "te faltan tres años, pero eres un profesor, porque es lo que tienes aquí en tu mente, entonces yo con ese quiero hablar". En algún momento acá se plantearon diferencias y nuestra carrera fue bastante seria en eso, cuando nos hablan queríamos tener buenos alumnos... y nosotros decíamos que no queremos buenos alumnos, queremos buenos profesores. El alumno es un período muy breve o sea es una instancia corta o bien es paralela al otro que también tiene que saber fluir de lo que tú le estás enseñando. No solamente nutrirse, sino que también desde el principio te tienes que plantear: "qué hago con esto, cómo lo proceso y lo devuelvo para que alguien me entienda". Es un concepto que buscamos que yo creo que se logra de alguna medida porque los alumnos llegan tranquilos, al menos a Quinto [curso] no llegan tan conflictivos y lo único que de repente podría producir una diferencia son los rasgos de personalidad, que algunos sean un poco más tímidos que otros, más introvertidos... Yo creo que esa es una diferencia que después obviamente con el trato con los alumnos se va nivelando y lograr así un buen desempeño (Entrevista a profesor Ángel).

Las palabras de este profesor muestran la relevancia de tratar a los estudiantes como docentes en formación, ya desde la mitad del plan de estudios. Gracias a esto, los estudiantes comenzarían a naturalizar la idea de ser profesor, es decir, a construir su identidad profesional, que en los primeros años se ve lejana, pues más que actuar como profesionales de la educación musical en formación estos estudiantes siguen prolongando sus identidades escolares, lo que es comprensible pues, desde un punto de vista sociológico, un plan de estudios lo que hace es transformar su identidad *actual* en la *designada* (Sfard y Prusak, 2005). Esto significa, que el trato del profesorado universitario cambia con el objetivo de permear en sus estudiantes las responsabilidades y actitud de un profesional de la educación musical, cuestiones que revelarían que el tránsito de estos estudiantes a través de una titulación de modalidad concurrente es más bien lento y controlado, es decir, sin *choques epistemológicos* y en espacios altamente dirigidos (de manera práctica) por el profesorado universitario.

- b. Mis espacios relevantes: entre la música y las prácticas en las escuelas.

Las asignaturas valoradas por los estudiantes revelan sus preferencias dentro del caso, así como

sus intereses como futuros profesionales de la educación musical. Si bien estos valoran principalmente los espacios formativos vinculados a la *región musical*, también se pueden encontrar opiniones que resaltan la utilidad de las prácticas en los centros escolares, cuestiones que revelarían el profundo interés, primero, por el desarrollo musical y, luego, por el docente. Tal como apuntaba la directora más arriba, las asignaturas de *Lenguaje Musical* son el núcleo de la formación musical de este futuro profesorado, pues de ellas parten, en cuanto contenido, otras asignaturas. Esto coincide con la valoración de los estudiantes, pues entienden que estas asignaturas son espacios fundamentales para el desarrollo de los conocimientos musicales básicos:

Llegas y te encuentras inmediatamente con los ramos, con el ramo fuerte que es Lenguaje Musical I, que es como el ramo más importante. Hasta lo que llevo, creo que es lo más importante porque yo, por ejemplo, que entré sin ninguna base, que no tenía lectura es como que te arman un poco el mono. Así: “ya, mira, aquí está, esto es y de acá se desprenden las distintas ramas” (Entrevista a Ana).

Esta valoración de la asignatura por parte de una estudiante sin conocimientos musicales previos remite principalmente a la entrega de una base musical a estudiantes con distintos niveles disciplinares. Así también lo apunta Teresa que, si bien poseía ciertos conocimientos musicales antes de la titulación, estas asignaturas le han permitido armar un panorama más claro sobre lo que significa la teoría musical occidental:

Los ramos que más me enriquecieron fueron los de teoría ... Lenguaje musical y Armonía, porque claro, yo llegué con muchos conocimientos repartidos, sabiendo leer un poco de partitura, pero, por ejemplo, de cifras indicadoras yo no sabía mucho, yo leía un 6/8 pero no entendía lo que era un 6/8, por ejemplo. Entonces, el hecho de entender todo ese lenguaje musical me abrió todo un mundo (Entrevista a Teresa).

De estas palabras se entiende que el aprendizaje del lenguaje musical (no solo de la asignatura con este mismo nombre) es relevante para la mayoría de los estudiantes, pues este da la posibilidad de salvaguardar los diferentes niveles musicales con que los acceden al caso. Es ésta una preocupación que en un primer momento es de los directivos al aplicarse un diagnóstico, pero que luego es transmitida a los estudiantes en tanto es un requisito para entender la música y el ser docente de la disciplina.

Por otro lado, la secuencia de prácticas externas en los centros escolares propuesta por el plan

de estudios es altamente valorada, pues implica la posibilidad de construir conocimiento situado en los mismos espacios docentes. En primer lugar, la *Práctica Inicial*, se comprende como un espacio prematuro, pero necesario para el acercamiento a los centros educativos en tanto los estudiantes que recién acceden al caso (y terminan la escuela) encuentran imágenes sobre la docencia y entienden que sus estudios refieren a la educación musical:

Cuando empecé como a proyectarme, que ya tenía que pensar qué iba a ser cuando egresara, más aún cuando las prácticas parten desde el primer año. Como parten desde primero uno ya tiene un contacto con los alumnos y ya tienes que tener proyecciones en ciertas cosas: cómo quieres ser tu como profe. Porque además tú tienes la visión de tu profe guía y ahí ves cosas que no te gustan o cosas que te gustaría cambiar, y también ves a los alumnos y te reflejas. Y también ves lo que te gustaría a ti para ellos (Entrevista a Jaime).

Estas palabras indican que la *Práctica Inicial* da la posibilidad de pensar rápidamente en ciertas ideas de lo que es ser docente, con relación al profesorado guía y lo que pasa en la escuela, instancia que de alguna forma permitiría a los estudiantes con actitudes de adolescentes entender a qué refieren estrictamente sus estudios. Esto último, también es apuntado por Tomás:

[La *Práctica Inicial*] era un colador. Para mí, era un colador, donde uno va, ve la realidad, cómo es una sala de clase y uno puede decir: “bueno, ¿esto es lo mío o no es lo mío?, ¿me gusta o no?, ¿me siento cómodo aquí o en algún futuro me puedo sentir cómodo o quizás no?, ¿de verdad no es lo mío?”. Y me dije: “no, me siento bien aquí”. Creo que hay muchas cosas que yo podría hacer, diferentes del profesor que era mi profesor guía en ese tiempo. Diría: “hay muchos aspectos que puedo mejorar aquí, me sentí de esa forma, como con muchas ideas, como... No, podríamos hacer esto, mejorar estos aspectos” (Entrevista a Tomás).

Se trata, entonces, de prácticas para el acercamiento al fenómeno educativo musical que finalmente ayudan a los estudiantes a abrir los ojos e imaginarse como docentes de música en este extenso territorio curricular. Esto supondría que los estudiantes en sus *Prácticas Profesionales* no sufren fuertemente con la realidad escolar, pues ya han tenido las suficientes experiencias en escuelas, por ejemplo, realizando docencia directa en el aula de música y otras tareas relativas al quehacer docente:

Como la práctica desde el principio, la de observación, es súper importante. Porque, no sé... Llegar a cuarto o quinto año y de repente que te metan a una sala de clase es como chocante... un poco fuerte. Entonces tener la instancia de observar

primeramente cómo se da, cómo se desenvuelve el medio en que estamos, cómo es un profesor, cómo son los alumnos... Porque específicamente en esta práctica uno cambia la visión de alumno a profesor, porque uno viene saliendo... Por ejemplo, a muchos les pasa que vienen saliendo de cuarto medio y entran a la universidad, y es quinto medio. Entonces todavía tienen como esa mentalidad de como que está en el colegio y no cambia su *switch* (sic) de que no son solamente alumnos. Entonces hay que cambiar el *switch* de que ya no soy solamente alumno, sino que eres un alumno que el futuro va a ser un profesor (Entrevista a Teresa).

De esta manera, los espacios revelados como importantes se mueven entre lo musical y el ejercicio docente. Estos se entienden como instancias para el aprendizaje práctico de este futuro profesorado de música en tanto refieren, por un lado, a la necesidad de desarrollar el lenguaje musical y vivir experiencias musicales formales, y, por otro lado, mostrar el mundo educativo, ahora en el rol de docente de música, para comenzar a imaginar y valorar lo que significa el trabajo en los centros escolares.

c. El gran modelo docente: el profesor de música que “le toca, le canta y le baila”.

Los referentes docentes que los estudiantes apuntan encuentran diversas cualidades personales y profesionales, reflejando las ideas que han ido poco a poco construyendo sobre lo que significa ser un buen modelo pedagógico musical. Por un lado, se resalta a un profesorado riguroso en el proceso formativo que saque todos los talentos de sus estudiantes y que también despliegue un trabajo sistemático y didáctico en el ámbito del lenguaje musical, como son el profesor de *Dirección Coral* y la profesora de *Lenguaje Musical*, respectivamente; otros estudiantes develan la importancia de la profesora *Creación y Arreglos Musicales* tanto por su experiencia profesional como musical. Por otro lado, el alumnado valora a un profesorado que enseñe la música en el aula universitaria dando ejemplos para pensar en la escuela, como el profesor de *Formación Instrumental - Guitarra*. Sin embargo, dentro de esta supuesta diversidad de referentes docentes se encuentra un protagonista: el profesor Ángel, el cual quizás por sus características personales y docentes, terminaba por encantar a sus estudiantes a través de un discurso pedagógico y musical dinámico.

Durante las observaciones comencé a notar que el profesor Ángel tenía un fuerte protagonismo tanto a nivel del cuerpo directivo debido a su participación en decisiones académicas, como por

su desempeño profesional, es decir, la manera cercana de comunicarse con los estudiantes y su dinamismo dentro del aula universitaria. Así, el Profesor Ángel comenzaba a repetirse entrevista tras entrevista de manera casual en palabras de los estudiantes y directivos. A continuación, una breve descripción de él.

El profesor Ángel, con 18 años de docencia en la titulación, es el actual coordinador de las prácticas docentes (aunque esta no es una labor oficializada) y dicta las asignaturas de *Práctica Profesional* (para primaria y secundaria) y el *Taller Cultura Tradicional Chilena* en sus tres versiones, tema en el que él es reconocido:

En términos de estudios hice Pedagogía en Educación Musical. Después hice una licenciatura aparte. En esa época no era una cosa que venía incluida dentro de la pedagogía, sino que yo hice aparte 2 años para la licenciatura y posteriormente hice un magíster en educación artística. Esos serían mis 3 estudios formales. Aparte de eso tengo numerosos espacios dedicados a la cultura tradicional. Ya en la música, en el canto, en la danza acá en Chile, en Latinoamérica, que es un poco el área en que más me desempeño. Y, bueno, algunas apropiaciones propias del tema de educación que se han dado acá en la universidad, otras cosas que yo he hecho por mi parte, sentado en el tema de educación y cultura tradicional principalmente (Entrevista a profesora Ángel).

Su formación académica de corte profesional es similar a la de todo el profesorado universitario de la titulación, pero con especial interés en el ámbito de la cultura tradicional. Este foco de interés lo llevó en su momento tanto a impulsar la mención de cultura tradicional en el Máster de Artes Musicales ya expirado (en la misma institución) como a promover la agrupación artística de cultura tradicional vinculada a sus asignaturas, vigente actualmente.

Por otro lado, respecto a las cualidades del profesor Ángel y su rol dentro del plan de estudios, la directora comenta con una cierta fascinación que:

Tiene un imán con los chiquillos. Es tremendo. Mira, una vez un estudiante me hizo el siguiente comentario: “debería haber una carrera que se llamara profesor Ángel”. Ángel es sumamente cercano, tiene mucha... Siempre trata de ver lo positivo de todo, de todos los chiquillos. [Ángel] los cautiva mucho, en cada una de las acciones. Lo siguen, es un líder innato, absolutamente. Es buen cantante, buen músico, buen profesor, o sea, las tiene todas. Como tiene una mirada también pedagógica muy interesante y en ese sentido siempre hemos tenido discusiones, y no antagónicas, para nada... Sino que muy buenas discusiones, muchos consensos en relación con la

mirada que queremos tener sobre la pedagogía en música. Entonces yo creo que es un tremendo aporte (Entrevista a directora).

Estas palabras señalan tanto el lado cautivador como las capacidades profesionales del profesor Ángel, las cuales son capaces de atrapar a estudiantes y directivos, quizás por ser el mejor reflejo del plan de estudios y el modelo de docente de música que se quiere promover. En términos específicos, Rafael, ya profesor de música y otrora estudiante del profesor Ángel, apunta lo fundamental que fue él en su decisión seguir con sus estudios de Pedagogía en Música luego de dejar el Conservatorio:

Me salí del Conservatorio y me quedé en pedagogía. Y de ahí en adelante, todo bien. Y ahí fue el momento cuando estaba haciéndome esta pregunta, el 2º semestre del primer año, apareció este profe de *Cultura Tradicional Chilena*. El profesor Ángel me dio una sensación de tranquilidad y de felicidad digamos, de hacer lo que él hacía... que hacía clases en colegios, en la universidad. Viajaba, viaja por todos lados haciendo lo que hace, que le encanta. Y el hecho de que le encante, es que se nota, no necesita decir que le gusta lo hace porque lo transmite. Entonces, esa transmisión de su alegría de ser profe, es lo que en el fondo yo dije: “esto lo tengo que transmitir yo también”, como: “esta música la tengo que transmitir yo también” (Entrevista a Rafael).

Estos dichos profundizan en cuestiones de la dimensión personal del profesor Ángel; por ejemplo, la felicidad que demuestra al momento de enseñar en el aula universitaria, la cual es capaz de transmitir a sus estudiantes. De esta manera, estos gestos le permiten tanto acercarse a sus estudiantes y animarlos a seguir en la formación del profesorado como transmitir con mayor felicidad sus concepciones sobre la enseñanza. En otras palabras, su apertura y disponibilidad ante los procesos formativos y personales de sus estudiantes afianzan la relación educativa dentro del plan de estudios y permite comprometer a los estudiantes con el trabajo educativo musical que se realiza en sus asignaturas. Estas ideas son profundizadas por los estudiantes durante el grupo de discusión a través de frases “típicas” del profesor Ángel:

Daniela: Él enseña a enseñar y también enseña a enseñar en el amor. Por ejemplo, algo que uno no le toma tanto el sentido ni el peso, cuando termina la clase te dice: “sea feliz”. Qué profesor te dice que sea feliz...

Andrea: O qué profesor te trata de profesora o de profesor cuando entras: “profesor, adelante pase”.

Pablo: “Buenas noches, profesor”, a las 8 de la mañana.

Daniela: Claro y esa simple frase de “sea feliz”... O sea, si tú lo piensas y lo piensas y lo piensas, no es menor. No es como: “ya y para la próxima semana se traen el libro leído”. Terminar la clase así a terminar la clase con “sea feliz”.

Pablo: Incluso, sumándome a lo que decía Daniela, muchas veces teníamos dos horas de clases y: “profe nos vamos a quedar aquí”, “no, vaya, sálgase, salga, vaya, corra por los jardines, sea feliz, no lo quiero acá”. Y te echa de la sala.

Daniela: O, por ejemplo, cuando estamos en las presentaciones, nos pasa en el conjunto, todos nerviosos, todos tiritones: “ardilla”. Y tú dices: “¿de dónde sacó eso?” y te da risa: “ardilla” ¿entiendes? “Nunca antes visto”, “impresionante”. Por ejemplo, claro, él te plantea también el tema de la enseñanza de una forma diferente. Por ejemplo, cómo planteas una parte difícil a un estudiante, cómo lo planteas: “dinosaurio”, que difícil “dinosaurio”. La parte difícil... Entonces tú te acuerdas que esa parte es la parte “dinosaurio”. (...) Y así ¿entiendes? Esas cosas quizás... Eso se sale de su ramo, pero es como... (Grupo de discusión).

Aunque estos dichos pudiesen sonar anecdóticos y propios de una escuela de nivel primario, revelarían el carácter sentimental y lúdico del profesor Ángel con los que finalmente cautiva a sus estudiantes. Palabras referentes a la felicidad y a cuestiones quizás absurdas para un ámbito académico que encuentran sentido en sus estudiantes, pues entienden que su forma de enseñar está enraizada al cariño que se debe mostrar siendo docente.

Por otro lado, los estudiantes rescatan cuestiones más bien relacionadas con la dimensión profesional del profesor Ángel, cualidades que de alguna forma podrían estar en la línea del enfoque musical, la concepción didáctica y de la fase de prácticas arriba descritas. Por ejemplo, en el grupo de discusión los estudiantes señalan la posibilidad de aprender contenidos, metodologías y cuestiones éticas con el profesor Ángel:

Pablo: Con el tema del profe Ángel... Él es como lo más cercano a una clase común de un colegio y él nos enseña a tocar, cantar, bailar, nos enseña distintas culturas, nos enseña historia, nos enseña geografía, nos enseña mitología, nos enseña idiomas nuevos, también como nosotros somos profesores nos enseña currículum, instrumentos de evaluación...

Daniela: Instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza...

Rodolfo: Didáctica... Todo.

Josefa: Dinosaurios.

Daniela: Valores (Grupo de discusión).

Los comentarios de los estudiantes apuntan a la diversidad de temas que son capaces de aprender en las asignaturas que dirige el profesor Ángel, lo que revelaría su plasticidad o capacidad de adaptación como cualidad relevante. Así también, se insiste a modo de broma en los dichos lúdicos del profesor Ángel y, de manera interesante, se apunta a que su clase refiere al espacio escolar, cuestiones que tendrían relación directa con el ambiente familiar y escolarizado más arriba descrito. Estas ideas se ven confirmadas y complementadas por las palabras de José al plantear su plasticidad educativa como ejemplo a seguir:

El profesor Ángel creo que es el que mejor liga lo musical con lo educativo. Siempre. En el ramo no se hace eso, pero él... El enfoque del ramo no es ese, pero él en el patio, lo podemos conversar y él nos va a ayudar, de hecho, él, yo creo que es el profesor que más nos ayuda. Su plasticidad educativa, se adapta al contexto. Si tiene que enseñar algo... no sé, sumamente difícil lo hace muy adaptable a niños de primer básico, por ejemplo. Entonces admiro la forma en la que ve la pedagogía musical. La ve como... Me cuesta pillar la palabra precisa, pero sé que ya... Lo ve como una vía, bueno es una vía de aprendizaje, pero no solamente lo musical, sino que trata de enseñar como para la vida. Así, muy románticamente hablando, [Ángel] enseña no solo para estar en la sala de clase, sino que también enseña para dejar algo en los alumnos, para dejar algo en el contexto en el que uno está, no sé cómo lo hace, pero así es... No te sabría decir cuál es su secreto preciso, pero este profesor no solo te enseña a ser profesor, sino que te enseña digamos cosas éticas y morales muy fuertes, muy potentes. Por eso digo que es un profesor para la vida, de esos que marca bastante (Entrevista a José).

Su plasticidad para enseñar y dar ejemplos pertinentes a los contextos educativos convierte al profesor Ángel en alguien fundamental, quizás entendiendo la valoración que hacen estos estudiantes sobre la importancia de la aplicabilidad del conocimiento que aprenden en el aula universitaria. En la misma línea, Jaime, apunta ciertas cualidades docentes deseables tomando como referencia al profesor Ángel:

Se adapta al contexto, al entorno, a todo. Para mí es uno de los mejores profesores, también por las cualidades como profesor, un profesor que sea proactivo, que sea crítico, que esté atento a todo, que pueda aplicar distintas metodologías con sus estudiantes, analizar a sus estudiantes y preocuparse de sus estudiantes, que esté preparado en lo que es tanto pedagógico y musical. En lo que es la cultura también, importante. Y musicalmente, que esté preparada en instrumentación, en teoría y en baile. Importante es el profe Ángel en las culturas tradicionales (Entrevista a Tomás).

Esto significa que Ángel se muestra como un profesor “todo terreno” capaz de resolver los

problemas educativos y musicales con facilidad dada su capacidad didáctica reconocida por sus estudiantes y que, finalmente, lo sitúan como ejemplo para otras asignaturas del plan de estudios:

Nuestro profesor de Práctica, el profesor Ángel, es un buen referente en cuanto a estas técnicas, a la didáctica. Siempre tiene como una buena salida a los problemas. Yo creo que él es el cómo el caso pedagógico por excelencia (Entrevista a Jaime).

Es, pues, un referente docente en cuanto a los procedimientos o pasos a seguir en la enseñanza de la música que les permite a los estudiantes ilusionarse con un buen desempeño en la escuela, pues él conoce la realidad escolar a través de su vasta experiencia:

Él, hasta el año pasado hacía clase en un colegio, creo que todavía, no sé. Pero él te enseña a través de esa experiencia de colegio, ¿entiendes? Y eso es lo que yo encuentro que falta, por ejemplo, en el ramo Didáctica [de la Música] (Entrevista a Javier).

Estas características profesionales del profesor Ángel mostrarían, entonces, una mirada práctica sobre la enseñanza de la música y que encuentra su mayor complejidad en la adaptabilidad que intenta transmitir: el multidocente; cuestión que coincidiría con aquella dimensión de la concepción musical, es decir, el ser un profesorado multifuncional. De una de las observaciones realizadas se pudo conocer directamente su forma de trabajar y pensar la educación, la cual reafirmaban las ideas apuntadas arriba:

Estudiante: ¿Pero si desarrollo un poco lo de los Cuadernillos que hace Belén Educa?

Profesor Ángel: El plan semestral lo vamos a sacar del Ministerio [de Educación] para las planificaciones que ustedes tienen que hacerlas. Para 3 semanas. Para la planificación ustedes deben saber la taxonomía que utiliza el colegio. Taxonomía de Bloom. Vamos a jugar un rato a hacer objetivos con relación a los programas y la planificación. Por eso hay que traer un plan semestral. La habré embarrado unos 3 o 4 años, pero después encontramos nuestra identidad. Como Cecilia Bolocco, con “actitud”. Y si nos cambiamos de escuela, tenemos que variar, vemos cómo se acomoda. Uno no es una persona seca, es muy dinámico.

Estudiante: ¿Usted está de acuerdo con las formas en que se hacen clases en la Universidad, además en el contexto escolar?

Profesor Ángel: No me gusta la estandarización de formar, me gusta la diversidad de cómo trabajar con los profesores.

Estudiante: No me gusta que la pedagogía de ahora, en su macroforma, no ha cambiado...

Profesor Ángel: Antes las escuelas experimentaban con constantes renovaciones de ideas. Durante la dictadura eso se frenó... El cambio hoy está recién dando este último tiempo, nosotros somos responsables en el no cambiar.

Estudiante: El tema es que no se nos educa para innovar.

Profesor Ángel: Eso no nos ha hecho tan mal, eso de flotar como un corcho.... Pero la gente no entiende el bien común (Nota de campo *Práctica Profesional Educación Básica*).

De esta suerte, la actividad propuesta puede ser interpretada como el reflejo de una perspectiva docente de corte práctico una vez que se entrena constantemente la redacción acertada de objetivos para las clases de música. Así mismo, las palabras del profesor Ángel, volverían a evidenciar su mirada pragmática al promover, en primer lugar, cierta disposición multifuncional del profesorado de música y, en segundo lugar, perspectivas educativas conservadoras en el sentido de avalar la falta de innovación y la adaptación práctica al contexto. Esto último se observa en lo descrito por Tomás, el cual apunta una recomendación dada por el profesor Ángel respecto al trato con los niños de primaria:

Los niños son muy cariñosos, entonces, corren a abrazarte y uno tiene que tener cuidado con lo que es la proximidad con el alumno, evitar el contacto, sobre todo con los más pequeños. Eso fue una de las cosas que me marcaron más en ese proceso. Que aprendí ahí las cosas que tenía que hacer: tener cuidado, porque dentro de un colegio sí un profesor es muy cercano... Un profesor hombre a un alumno o alumna inmediatamente se piensa mal de ese profesor. Se duda de lo que pase. Y algo que me ha recalado mucho el profesor Ángel, que... Mantener las distancias, sobre todo con los pequeños, por ejemplo, sí vienen a abrazarte, pararlos con las manos, los hombros: "hola, ¿cómo estás?", no dejar que se pegue a ti. Aunque a veces, ahora me pasa que es difícil (Entrevista a Tomás).

Se trata, entonces, de una recomendación, que más allá de su carácter ético o no, refuerza la mirada práctica de estos estudiantes a través de un modelo docente más bien equilibrado o medido en sus decisiones, evitando cualquier problema externo al aula y la enseñanza de la disciplina musical. De esta suerte, se reafirma la concepción pragmática de este referente docente, la cual coherente con su formación profesional, termina encantado a sus estudiantes dado su dinamismo y soluciones posibles de ser aplicadas en los centros escolares.

d. Escuela de Educación: falta de aplicabilidad del conocimiento.

La *RPG* donde el profesorado universitario de la Escuela de Educación ofrece sus clases es valorada por los estudiantes como un espacio poco útil. Esta creencia pareciese ser una consecuencia de la promoción de un conocimiento que se mueve en la dimensión teórica y, por tanto, poco aplicable a la escuela y al trabajo como docentes de música, si es que se toma como base la admiración por las características del profesor Ángel y la valoración por asignaturas musicales y de prácticas en los centros escolares. De esta manera, la ya apuntada desarticulación metodológica entre la *RPG* y las otras regiones formativas se ve profundizada por la distancia temática entre las mismas y entre estas asignaturas con la realidad escolar, lo que podría ser visto como la causa de esta subvaloración. Con relación a esto, José señala la imposibilidad de pensar en la enseñanza de la música y el ser profesor de música a través de las asignaturas de la Escuela Educación:

A ver, con lo pedagógico... No hablemos de didáctica todavía, con lo pedagógico, si yo tuviera que ligarlo de alguna forma con lo musical, no podría, no podría ligarlo bajo ningún aspecto. La asignatura de *Antropología* y todas esas cosas de *Habilidades Comunicativas Escritas* y todo eso... no podría. No, no podría. A lo mejor con *Competencias Académicas Universitarias*, que es el ramo donde hemos visto taxonomía, yéndonos por ahí, la forma de trabajar, y ocupar palabras, planificación igual clase, ya, por ahí, por ahí, así súper rebuscado, podría buscarlo. Buscar la unión, pero el resto de tercero hacia atrás no podría ligarlo (Entrevista a José).

Estas palabras revelan la demanda explícita (y práctica) de contenidos que puedan ser relacionados con la experiencia y trabajo del profesorado de música. Esto queda claro en el ejemplo sobre la valoración de una asignatura en cuanto a la enseñanza de la taxonomía de Bloom, pues pareciese ser muy necesario para este estudiante el aprender a desarrollar objetivos para la planificación sus clases. De esta suerte, la cierta desconexión entre el conocimiento teórico que se presenta en las asignaturas de la *RPG* y la realidad escolar deviene en una sensación de sinsentido y desvaloración del contenido pedagógico general. Estas ideas se ven clarificadas por Jaime, al señalar la necesidad de que esta teoría sea puesta en un nivel práctico:

Como carrera hemos criticado mucho el tema de la psicología, porque no lo vemos de manera práctica, ni enfocada al aula. Se quedan más desde el lado teórico y con modelo antiguo. Como que los conocemos, no lo aplicamos y nos quedamos con lo

antiguo. Como que no hay real trascendencia en el ramo de Psicología cuando debería tener mayor importancia (Entrevista a Jaime).

Así, las asignaturas de la Escuela de Educación caen en una profunda irrelevancia desde la mirada de los estudiantes, pues se hace imposible articular esta región formativa con el resto del plan de estudios a través de un contenido profundamente teórico y un modelo de enseñanza que está más bien basado en la unidireccionalidad del PowerPoint (tal como se ha apuntado más arriba); cuestión que los estudiantes califican como modelo antiguo. Estas ideas son complementadas por los estudiantes durante el grupo de discusión:

Pablo: Esa es como una falencia que hay que, por lo general, acá en música sentimos que todo el tema de formación general está muy alejado de nuestra realidad de músicos. Entonces también al momento de las prácticas o de llegar a hacer clases no nos hace como congruencia con lo que nos enseñaron en [la Escuela de] Educación a lo que tenemos que hacer como profesor de música.

Andrea: Hay una palabra para eso... Se me olvidó. Que era cuando enlazas un ramo con otro.

Mario: Articulación.

Daniela: Eso, articular un ramo con otro.

E: Y ustedes [de primer año] también tienen cursos de la Escuela... De la Escuela de Educación.

Daniela: Sí, sí.

Ana: Competencias

Josefa: Habilidades comunicativas.

Daniela: No les va a servir.

Javier: Ese igual es necesario. Desarrollo de Competencias Académicas. Nosotros jugábamos al tutifrufrí todo el día (Grupo de discusión).

Este diálogo entre los estudiantes refleja la profunda desarticulación de los conocimientos que a su juicio hay entre la pedagogía general que se enseña en la Escuela de Educación y la realidad escolar y las necesidades del profesorado en formación, lo que deviene en la idea de inutilidad. Probablemente estas subvaloraciones sean el correlato de un extendido trabajo práctico en el resto del plan de estudios y la ejemplificación en la sala universitaria de un profesorado con experiencia en el aula de música escolar, cuestión que también es apuntada con su antítesis:

Por ejemplo, *Psicología de la Educación*, mi profe era psicólogo y me decía una cosa, que lo mismo, me lo decía mi profe de 2º semestre que era de neurociencia, me decía exactamente lo mismo. Exactamente lo mismo, entonces al final eso ya me hace decir: "no voy a ir a su clase". Entonces eso ya me dice: "hey, esto es importante, pero ¿yo le tengo que dar importancia?, ¿cuál es la importancia que le tengo que dar?". No solamente me están enseñando, me tienen que enseñar a enseñar, me tienen que enseñar a aplicar. Se trata de hacer y te lo repiten siempre, pero te sigo repitiendo, o sea, el profe que está en la sala, él es el último intermediario y por eso la importancia de ser buen profe ¿entiendes? Lo que te decía antes. O sea, si un profe llega a la sala pone un PowerPoint y se pone a leer el PowerPoint, aunque el ramo sea bueno, no te sirve de nada (Entrevista a Javier).

Estos dichos de Javier reafirman la crítica y valoración hacia las asignaturas de la Escuela de Educación y su profesorado universitario, tanto por la metodología propuesta como por la base de conocimientos, en su mayoría teóricos, los cuales pudiendo ser útiles no encuentran sentido una vez que no se pueden aplicar. Así también, estas palabras apuntarían a una cierta descoordinación entre asignaturas, cuestión que, si bien refleja la repetición del conocimiento, también referiría a la profundización de la concepción psicológica o desarrollista propuesta por el plan de estudios.

e. La superficialidad del territorio curricular: entre lo musical y pedagógico.

Si bien los estudiantes valoran la propuesta del plan de estudios y a su profesorado universitario principalmente de las asignaturas musicales y educativo-musicales, ven que estas instancias solo les entregan una experiencia superficial en el ámbito del manejo de instrumentos, cuestión que, probablemente, es una consecuencia de la ambiciosa propuesta curricular, donde la diversidad de asignaturas musicales intenta promover una formación de multiinstrumentista y multifuncional. Sobre esto, José, apunta que el plan de estudios:

No es perfecto, obviamente. Pero sabemos si tenemos que hacer arreglos, sabemos cómo hacerlos, si tenemos que dirigir algún conjunto instrumental, sabemos o tenemos las nociones básicas de cómo hacerlo, incluyendo coro... Sobre el propio lenguaje musical que está en la malla, también nos defendemos. Bien, no lo ideal, pero bien. Entonces en la parte musical yo diría que está bien armado, pero también hay una salvedad que aquí, según mi parecer, se da mucho que te enseñan algo, pero le dejan mucho al estudiante que lo aprenda por su cuenta; o sea es como una guía.

Entonces, siento que se podrían dar más espacios para profundizar ciertos temas. Claro, no hay profundización, está la base, pero no está la posibilidad de seguir. O sea, no multiinstrumentista en el estricto sentido de la palabra, pero sabemos tocar trompeta, trombón, corno y si no sabemos nos acordamos o tenemos la... Guitarra, piano. En Conjunto Instrumental y Música Latinoamericana, se abordan los otros instrumentos, charango, quena, zampoña... Eso sí es verdad, en ese sentido sí somos multiinstrumentistas así que tocamos, se aborda mucho, pero no... Es que tampoco, somos músicos de conservatorios, somos músicos que vamos a manejar todos los instrumentos o un instrumento así, muy bien. Entonces, siento que sí, somos multiinstrumentistas, pero siento y creo que podría hacer más (Entrevista a José).

De estas palabras se interpreta el valor del enfoque musical multiinstrumentista del plan de estudios y la promoción de la capacidad de adaptación a cualquier requerimiento de la escuela. Sin embargo, esbozan una crítica sobre aspectos relacionados al aprendizaje de instrumentos musicales y la superficial o falta de profundización en ellos, la cual probablemente no permita desarrollar aquella idea que se tiene sobre ser un buen docente. Desde esta perspectiva, Javier apunta que el plan de estudios:

No profundiza. O sea, que si tú ves la malla y hablas con cualquiera la universidad no profundiza nada. Dime algo en que profundice y te voy a decir: "puede que Inglés, porque son 4 semestres", pero en Instrumental... Ni en [Instrumento] Principal, o sea, tenía un año y medio en Instrumento Principal y no es nada, ¿entiendes? Y no es nada, o sea, aprender un instrumento con ocho personas al lado tuyo y de repente es muy difícil. Entonces, por eso digo, o sea, se quedan ahí nomás como que te dan lo justo, lo justo, lo justo y siempre lo justo, ¿entiendes? Hasta la misma malla... De partida, no tienes instrumentos principales, no tienes todos los instrumentos principales que puedes encontraste. No tienes voz, no tienes percusión, no tienes cuerda frotada. Siempre se quedan ahí, ahí, ahí (Entrevista a Javier).

Estos dichos, si bien apuntan a la necesidad de tener mejor distribución de estudiantes por aula universitaria y a la extensión de asignaturas de instrumentos principales, refieren a una concepción quizás falsa que se ha promovido e internalizado en los estudiantes y que el mismo plan de estudios no puede cumplir: la idea de ser un profesor multiinstrumentista. Por otro lado, algunos estudiantes creen que la superficialidad dada por el plan de estudios se instala a través de aquella relación entre la forma en que abordan los contenidos el profesorado universitario de la Escuela de Educación y una supuesta lógica institucional de baja expectativas académicas sobre los estudiantes. Sobre esto, uno de los estudiantes entrega su percepción:

[El profesor] Pablo, que él es Doctor en Filosofía y otras cosas, nos enseñaba todo esto de Pavlov, Piaget, pero yo creo que la Universidad o la Facultad de Educación de ese tiempo le decía: “no profundices mucho porque no, no van a entender nada”. Es como el perfil de alumno Universidad Mayor. Te puedo asegurar que el perfil del alumno es ese, pedirles a los profesores que no profundicen tanto porque no van a entender nada. Yo diría que de la universidad porque conozco profesores de otras facultades, de otras carreras que hacían esos comentarios: “oye, no puedo pasar Cálculo II de esta forma porque no saben nada, no entienden nada, entonces, hay que bajarle a la dificultad”. Si eso lo llevo a acá, también pasa lo mismo (Entrevista a José).

Esta percepción de una subvaloración de las capacidades o potencialidades de los estudiantes sería una consecuencia de la superficialidad del conocimiento teórico de las asignaturas de la *RPG*, la cual a su vez tendría su raíz en una cultura institucional del mínimo esfuerzo. Estas ideas, según Rosa, están completamente relacionadas con el ambiente escolar que se vive en el programa, pero ahora en las asignaturas de la Escuela de Educación:

Los ramos pedagógicos me han dejado hartos que desear la verdad. Encuentro que no tienen fundamentos algunos, como que se basan en... No sé, siento que son demasiado escolares, como muy simples, como que no van más allá en la historia. No se meten en el tema, son muy superficiales. Y hay uno en particular que es *Práctica de Responsabilidad Social* que lo tengo este año, donde se trabaja con alumnos de escuelas vulnerables o con trato especial. Y en ningún ramo anterior que sea pedagógico no vemos temáticas sobre eso. Por ejemplo, tenemos *Psicología*, que es muy superficial, de hecho, nada de lo que vemos son capacidades especiales, como Síndrome de Down o Asperger. Eso no lo vemos (Entrevista a Rosa).

Esta crítica abre la puerta nuevamente a la desconexión de las asignaturas que imparte la Escuela de Educación y su falta de profundidad teórica y relación con las experiencias docentes, en este caso, en la asignatura de *Práctica de Responsabilidad Social*, si bien esta última la dicta un profesor de música. De esta manera, se revela la necesidad y demanda de los estudiantes por un conocimiento práctico coherente a las vivencias que se dan a través del plan de estudios, lo que finalmente denotaría la pobreza o falta de habilidades que posibiliten la búsqueda personal en la resolución de problemáticas dadas en aquellas instancias.

f. Incertidumbre a pesar de un espacio altamente controlado.

Aunque el territorio formativo intente entregar certidumbre en el proceso de construcción docente a través del control de las prácticas, recetas didácticas y la experiencia del profesorado universitario, la tensión entre los conocimientos (por lo general prácticos) y la realidad escolar y preguntas que de ella emergen hace que los estudiantes vivan este proceso con turbulencias, por no decir, en un *shock* constante. Esto significa que se instalan inquietudes respecto al manejo de la didáctica y la resolución problemas en las prácticas educativas en los centros escolares.

Idealización didáctica y la realidad escolar.

La concepción didáctica y su presencia tanto de manera oficial como complementaria en las asignaturas netamente musicales no impide que los estudiantes vivan sus experiencias en los centros de práctica con dificultades. Esto implica que la ya resaltada promoción de una conciencia práctica propuesta por las regiones *musical* y *RPE* que viene de la mano a una valoración positiva en cuanto a la utilidad de este conocimiento contrastaría con la “verdadera” realidad escolar y las demandas de herramientas que realmente funcionen. Por ejemplo, Ana comenta que su primera práctica:

Fue una experiencia. Tomé la práctica con una compañera, que es como mi *partner* (sic) en todas las asignaturas. Lo tomamos en el [colegio] Leonardo Da Vinci en un cuarto básico, creo que son 8 sesiones obligatorias, las primeras tres fueron decentes, claro con desorden y todo, pero yo después salí sin fe en la humanidad, ¿me entiendes? En la última clase yo dije: “no, esta clase, yo, qué pasa, por qué pasa esto”. Porque, a ver, era un curso de 40 niños, pero a esa hora en música, ellos... 15 tenían coro, entonces ellos salían de la sala. Ya, menos, bien. Niños más inquietos, súper inquietos, es que es obvio pues es 4° básico. Venían del almuerzo, o sea mala hora. Y el profe, bueno su forma de enseñar, pues terrible. Y yo venía... imagínate con [el profesor de *Guitarra*] diciéndome: “no, hazlos cantar, hazlos bailar”, no sé qué. Y el profe estuvo 3 sesiones pasando “Ojos Azules”, pero ni siquiera: “cantemos Ojos Azules...”. Él escribía la letra en la pizarra: “me la copian” (Entrevista a Ana).

Estas palabras evidencian la búsqueda de objetivación de la concepción didáctica basada en recetas metodológicas, es decir, herramientas prácticas y aplicables, en relación con la realidad del aula de música chilena. Sin embargo, la observación hecha sobre sus alumnos y la

metodología de su profesor guía en contraste con lo “recetado” en el aula universitaria encuentra espacios para la problematización y la propia construcción de un conocimiento didáctico con base en la frustración, en tanto no son coherentes ambos espacios. En la misma línea, José revela y profundiza en los elementos de crítica antes mencionados, pero exponiendo una conciencia práctica con relación a querer aprender didácticas que funcionen en el aula de música:

Según mi experiencia en la parte didáctica yo diría que aquí nos enseñan lo ideal, como lo que debe ser, pero no el cómo es. En el sentido de que nosotros vamos a las prácticas, tratamos de replicar lo que hicimos acá en Didáctica, y poco y nada nos sirve. No generalizo a que en todos lados es igual, pero a muchos compañeros le ha pasado. Entonces, no es sólo mi percepción. Que tratamos de hacer lo que hacíamos en Didáctica: “¡uh, no funciona!, a ver, otro curso... tampoco funciona. Oye, ¿qué está pasando acá?”. Entonces nos dijeron que esto funcionaba y no funciona. Entonces siento que la parte didáctico-musical debería cambiar el foco. El que yo aprendí es: “chicos, esto se hace así y esto va a funcionar así y háganlo así, porque no se pueden salir de otra, no pueden irse por las ramas, no, tiene que ser así, así, así...”. A ver, cuando estuve en Didáctica que fue el año pasado en Básica, nos enseñaban actividades con juegos, musicogramas, cosas así, pero si yo llevo estos juegos como me los enseñaron a la práctica, literalmente, yo los hice y no funcionaron y lo hice con más de un curso y lo hice en colegios distintos y no me funcionó. También va por parte mía de que: “ya me tengo que adaptar también al contexto”. Pero siento que a lo mejor que habría que enriquecer más la didáctica musical, verla probablemente, de otra forma y que no se haga: “ya, hagan este juego y hagan muchos juegos”. Entonces, es como darle vuelta a eso, creo yo. Por mi experiencia, muy apegada a los libros, diría yo: “si el libro tanto dice esto, hagan eso. Si tal persona hace eso, hagan eso”. Pero no siempre funciona, a mí no me funcionó en ninguno de mis casos (Entrevista a José).

De estas palabras, se evidencian la concepción didáctica que se promueve, la esperanza o creencia de estos estudiantes sobre ella, la construcción de una mirada práctica y aplicacionista sobre el conocimiento didáctico y, finalmente, la frustración sobre la incoherencia con la realidad escolar. Estos dichos también llaman tanto a complejizar la concepción didáctica, la cual califica como de manual (o de libro) como a tomar una disposición investigativa para adaptarse a cualquier contexto escolar. Esta idea también apuntada y complementada por Jaime:

Realmente te da ciertas técnicas. Claro, es que son técnicas, metodologías, pero si hago memoria de todas ellas no sé si son tan aplicables, porque estamos hablando de un grupito de 5 a un grupo de 40, ¿entiendes? Yo creo que el escenario ideal que nos proponen, o que yo puedo analizar que nos proponen aquí en la universidad, es para

trabajar con grupos pequeños. Pero no sé si realmente, por ejemplo, Didáctica del Lenguaje Musical está en condiciones de entrar a una sala en donde te encuentras con 30 o 40 niños. Entonces, es bien difícil. Pero como te digo igual te deja como ciertas metodologías. Como tú dices, estamos enmarcados en el sistema chileno. Siempre lo han tratado, en Básica, el tema de los ciclos. Primer Ciclo, segundo Ciclo, y un gran global para Media. Y como te decía del perfil, se hace un perfil del alumno, por el tema etario y desde ahí se hacen ciertas didácticas. Nos enmarcamos en los ciclos del sistema chileno. Así que está como delimitado dependiendo del curso (Entrevista a Jaime).

Esta crítica de Jaime respecto a la didáctica idealizada y la realidad escolar chilena que hace referencia a la cantidad de estudiantes y las posibilidades de acción en estos espacios, es lo que finalmente no tendría coherencia. A esta reflexión se agregaría la crítica a la categorización en ciclos formativos que se aprende en el plan de estudios, debido a la perspectiva desarrollista propuesta y la objetivación de los niños y jóvenes como punto de partida para las metodologías, cuestiones que no hacen más que objetivar la realidad escolar y circunscribirla a ciertos marcos prefijados distantes de la experiencia educativa y su diversidad. Con una mirada mucho más crítica Javier señala que en el plan de estudios:

Te enseñan mucho el supuesto ideal de partir de una sala con instrumentos musicales. Que tengas un pianito o un teclado eléctrico, que tengas guitarra, que tengas cosas. Y eso en los colegios municipales muchos no lo tienen. Tú vas a tener que ir con tu guitarra y pedirles las cosas a los niños chicos, o con teclado. Tú deberías pedirle las cosas que trae y vas a tener que ir tú para allá y todo el tema. Tú vas a tener que rebuscártela para poder conseguir cosas y todo el tema, y la universidad no te enseña eso, no te tira para ese lado, te tira para trabajar en un colegio particular subvencionado. Bueno, ya no particular subvencionado, pero tú sabes a lo que me refiero, eso que tienen de una sala para arriba o de un instrumento de un teclado para arriba... y no todos lo tienen. Yo creo que eso es lo que te tira la universidad, busca que un profesor de la [Universidad] Mayor no esté en la legua, no esté en una población, no esté en un colegio con bajos recursos (Entrevista a Javier).

Estas palabras, si bien sirven para volver a reiterar la concepción didáctica idealizada, específicamente refieren a la instrumentación promovida y los espacios adecuados para este modelo de profesorado de música. Se trata del correlato de las características socioeconómicas de escuelas donde mejor se desenvolvería este profesorado de música o, por el contrario, en escuelas donde se vería en dificultades: escuelas de bajos recursos o escuelas públicas que, de por sí, no tienen la infraestructura necesaria para el buen ejercicio musical.

Dependencia del profesorado guía.

El continuo de prácticas docentes descrito en el informe les permite a los estudiantes tanto vivir tempranamente la experiencia de observación y participación en las escuelas como desarrollarse en diversas instancias prácticas. Se trata de espacios altamente valorados, pues acercan rápidamente a la realidad escolar. Sin embargo, estos procesos traen consigo complejidades con respecto a qué escuela o profesor guía elegir para las prácticas los estudiantes. Sobre esta realidad un estudiante apunta:

Las prácticas, bueno en general, dependen mucho del profesor guía que te acompaña en el colegio. Digo que depende porque las siguientes prácticas... Está la [Práctica] de Observación Participante, así que eso como que determina la participación que tienes en clase, pero eso también está muy determinado por lo que dice tu profesor guía, porque de repente te puede mandar a hacer café o te puede de dejar solo con el curso y que tú hagas algo o no te puede pescar. Entonces eso depende mucho del profesor guía, ¿entiendes?, pero desde mi experiencia fue como ordenado. Si yo le decía que tenía que hacer una o dos clases al semestre él era comprensivo. Pero como te digo, tengo testimonios de compañeros que iban inmediatamente a los leones y a hacer clases ayudaran. O el caso contrario que no los pescaban, que los tenían para el café, para llevar el libro (Entrevista a Jaime).

Estas palabras revelan tres posibles situaciones a las que se ven enfrentados los estudiantes del caso en relación con las actitudes del profesorado guía: poder realizar clases con acompañamiento; sin acompañamiento; o simplemente no poder realizar las clases. De esto se entiende que los escenarios de práctica son altamente inciertos respecto a las tareas a realizar, volviéndose muchas veces instancias complejas para cumplir con los objetivos propuestos en cada etapa de prácticas, cuestión que no encaja en la perspectiva objetivista promovida por el caso. Como complemento, esta idea es profundizada por algunos estudiantes en el grupo de discusión, los cuales señalan que a pesar de sentir que el plan de estudios les entrega una formación amplia, perciben que los centros de práctica y los profesores guía muchas veces no toman seriamente el rol de tutores:

Daniela: Tenemos una formación muy completa, con algunas falencias como en el tema administrativo, pero eso yo siento que también radica no solo en responsabilidad de la universidad; también en los centros de práctica a los que nosotros nos enfrentamos. Porque cuando tú llegas al colegio a hacer la práctica se supone que tú tienes que tener... o el profesor guía te tiene que enseñar, por ejemplo,

a hacer uso de esos elementos. También te tiene que dejar realizar tus clases con normalidad, con tranquilidad y en el mayor de los casos eso no ocurre, porque al profesor no le gusta que el practicante se meta en lo que él está haciendo. Y les pasa a muchos...

Rodolfo: Ven al practicante como una amenaza o como el que va a invadir.

Daniela: O que no sabes... Quizás vas a invadir o no sabes lo suficiente, no eres competente y te ven más como alguien incompetente que prefieren evitar, que a una persona a la que tú le puedes enseñar y que puede ser un aporte en la clase. Entonces siento que eso ya se escapa de las manos de la universidad (Grupo de discusión).

Esta mirada pesimista sobre sus procesos de prácticas apuntaría principalmente a la confianza que el profesorado guía entrega. De esta manera, aunque se busquen ciertas escuelas y profesorado guía que se acomode al modelo educativo-musical de la titulación y los intereses de los estudiantes es imposible dar certeza sobre la coherencia; o más bien, sobre la voluntad del profesorado guía de permitir la participación del profesorado que se forma.

g. La valoración de la educación musical: de lo familiar a lo institucional.

La valoración percibida por los estudiantes dentro de su formación marca ciertos resquemores respecto a lo que significa ser docente de música en Chile. Son opiniones y sensaciones percibidas desde la propia familia y la universidad como institución que son vinculadas a ideas sobre la educación musical en la escuela y la sociedad y que finalmente terminan por configurar ciertas resistencias y valoraciones sobre su propio trabajo. Todo este juego de percepciones sobre la mirada externa de la institución se revela, en primer momento, desde un espacio cercano, la familia, implicando que algunos estudiantes han debido “luchar” en contra de prejuicios familiares sobre lo que significa ser profesor de música:

Decidí estudiar música, me arriesgué a lo que me dijeran mis padres, que ya costó, pero que al final me apoyaron. Porque aquí la realidad en cultural y social, se mira mucho menos el ser músico, artista y ser profesor es como... Te dicen: “tienes que tener vocación para ser profesor, porque te vas a morir de hambre”. Y ahora, si sumamos profesor más músico, bueno, muy muerto de hambre vas a quedar. No lo creo así (Entrevista a Tomás).

Este doble prejuicio sobre el ser músico y docente se sustentaría en una perspectiva economicista

de las vías laborales, pues “muy muerto de hambre te vas a quedar” con un sueldo de músico y profesor de música. De alguna, está idea, aunque es parte del núcleo familiar de Tomás, es capaz de verse proyectada a otros espacios de la vida social y educativa, tal como nos señala Javier:

Si la misma universidad te mira en menos, ¿cómo la sociedad te va a mirar bien? O sea, la típica, yo soy músico y me preguntan: “¿y a qué más te dedicas?”. O sea, a mí me pasa hasta con mis padres. Les cuento sobre la universidad y: “ah, es ahí, no más”. Pero, por ejemplo, me piden cantar en un matrimonio, me dicen: “pero cántale gratis porque es un amigo”, “no, pues ¿me pagan la carrera?, ¿me pagan los instrumentos?, ¿me pagan las clases de canto? No, es un trabajo, tú no le pides a un doctor que te atienda gratis, no le pides a un abogado que te haga un caso gratis, no.” (Entrevista a Javier).

De estos dichos, se devela tanto el valor que Javier le asigna a su formación y profesión, en resistencia a los prejuicios sociales y familiares como la minusvaloración que percibe por parte de la universidad. Con respecto a esto último, los siguientes dichos de la directora sirven como matiz, si bien esbozan nuevamente las sensaciones de los estudiantes:

Yo creo que sí [la universidad nos valora]. A ver, en qué sentido... Por lo menos en el tema de la acreditación, numéricamente, podría decir que sí, se ha considerado bastante siempre. Por ejemplo, cuando fue el tema del paro, igual inmediatamente vinieron y dijeron todas las necesidades que tenían. No se nos dejó de lado. Hay conversaciones permanentes con nosotros. Distinta es la percepción de los estudiantes, porque los estudiantes sienten, así como: “ah, somos como los parientes pobres”. Yo creo que no es así. Te lo digo por las reuniones que uno tiene, por los recursos que se inyectan acá también. Pero hace falta que nos conozcan más en varios aspectos. Por ejemplo... y por las conversaciones que tienen los chiquillos: “no, es que acá no nos consideran, porque el Coro nadie lo conoce, el Taller de Cultura nadie lo conoce” (Entrevista a directora).

Esta percepción de la directora sobre cómo la universidad valora a la titulación está más bien ligada a cuestiones relativas a la acreditación que logra cada cierto tiempo la carrera (la cual ha sido apuntada más arriba). Sin embargo, sus palabras desnudan la desatención en el desarrollo de la infraestructura y las agrupaciones musicales por parte de la universidad. En primer lugar, respecto al tema de la infraestructura, Javier da su apreciación apuntando la situación vivieron y viven luego de deambular en diversas instalaciones de la universidad:

El primer año me acuerdo que nos fuimos a paro, porque no teníamos ni carpa. O sea, yo no podía estudiar en el patio, que es algo mínimo cuando uno no tiene un

espacio, ¿entiendes? O me moría de calor o me mojaba cuando llovía, no teníamos esa carpa. Ésa la conseguimos a través de un paro de un mes casi. Sí, sentía que no se valora la carrera. Si tú te fijas en las instalaciones de enfrente son muy distintas a las nuestras, son mucho más modernas. Tiene mejores salas, tiene mejor equipamiento, hasta mejores computadoras... Para imprimir, solamente acá tenían dos computadoras o tres; en realidad, ahora tres. Que pasan malas, una impresora que fue de las que desecharon, allá, del otro lado, mientras allá tienen diez salas por lo menos de compu, llenas de computadores, con hasta impresión a color. Yo quiero imprimir a color, tengo que irme para allá ¿entiendes? O sea, yo siento que la carrera es poco valorada en la U, siendo que es de las mejores que tiene la universidad, no hay ninguna carrera en la universidad que tenga tanta acreditación (Entrevista a Javier).

Estas críticas de Javier apuntan a las condiciones iniciales del único espacio de recreación de los estudiantes una vez llegados a las instalaciones actuales, lo que según él sería consecuencia de la minusvaloración por parte de la universidad y un contrasentido, en el momento que como plan de estudios demuestran a través de la acreditación muy buenos resultados. Por su parte, Jaime profundiza su crítica comparando la situación de la carrera con las demás titulaciones ofrecidas por la universidad:

Es que la carrera de educación musical está como un poco dejada de lado por la misma universidad. No sé si conoces las demás facultades. Por ejemplo, la que está en Huechuraba o la de aquí mismo al frente, Manuel Montt, son estructuralmente distintas y ahí puedes hacerte una idea de adónde va más dinero. Huechuraba es una ciudad del futuro, desde los baños, a los salones. Ésta te deja inconforme desde el lado más emocional; sí, imagínate lo que hicieron con el Magister... Aquí había un Magister de Dirección Coral, de Dirección, y ahora todo eso murió porque aparentemente no entraba dinero. Así que lo que hicieron fue meter todas esas especialidades de magister y dejarlo en uno solo, y queda como un magister musical sin mención. Y personalmente a mí eso me equivale a nada (Entrevista a Jaime).

De esta manera, se revelan ideas referentes a la infraestructura y el dinero que invierte la universidad en la carrera, las cuales finalmente denotarían la poca valoración que se tiene por ellos como profesionales de la educación. Así, sigue profundizando José, apuntando la situación vivida al momento de dejar una antigua casona que compartían con el Conservatorio de Música y donde al parecer existían buenas condiciones para el estudio de la música:

Nos pasaron a llevar, de hecho, por eso nos fuimos a paro y exigimos que vinieran a pedirnos disculpas por el cambio de sede que de hecho fue sin aviso; nos dijeron

durante la misma semana: “chicos ustedes se van el viernes de acá”. Fue así. Entonces, la Universidad no nos toma en cuenta, es horrible. Nos ven como personas que no podemos estrujarnos el cerebro leyendo un libro porque no vamos a entender nada. Música es la carrera, tengo entendido, de las más chicas, si es que no es la que más de la universidad. No nos toman en cuenta para nada. Puede ser porque como esta universidad funciona con plata a lo mejor somos los que le damos menos a la universidad, no sé. Como tenemos poco peso... Nosotros acá nos sentimos como los bichos raros, somos los bichos raros, somos el paréntesis, ni con corchetes, paréntesis, así de raros nos sentimos. Cuando estuvimos al frente, cuando llegamos del traslado: “oye, saquen a estos, llévenselos”. En el grupo de confesiones que había [en Facebook y los estudiantes compartían sus experiencias en la universidad], de todas las confesiones del día, la mitad ha ido a contra nosotros, entonces así nos sentimos. Y eso yo creo que también se siente para arriba. [El exdirector] Don Domingo peleaba, peleaba, peleaba, peleaba para que lo tomaran en cuenta cuando era el director (Entrevista a José).

La crítica dada a partir del desalojo de una antigua casona a juicio de este y otros estudiantes referencia tanto la falta de interés de la institución por establecer espacios adecuados para ellos como la minusvaloración intelectual que se tiene por estudiantes de una carrera ligada a la música. De esta manera, se comienzan a configurar ciertas percepciones sobre el quehacer docente y lo que se puede llegar a ser como profesional de la educación musical.

Por otro lado, los estudiantes se sienten poco valorados musicalmente, pues los directivos (como las altas autoridades) no conocen el trabajo realizado por las agrupaciones musicales estables:

Mi novia que es parte del Centro de Alumnos. Bueno, era del Centro de Alumnos, estuvo en reunión hace dos semanas con el rector y no tenía idea de que había un coro, no tenía idea de que ese coro había ido Argentina, no tenía idea de que ese coro participó en un concurso internacional. Imagínate, el rector no sabía. Y el director de la DAE, Dirección de Asuntos Estudiantiles va tarde, mal y nunca. Ni las autoridades nos toman en cuenta, y si nos toman en cuenta es para promocionar la Universidad, solo para eso, nos utilizan en ese sentido. Si es que nos toman en cuenta es para que llevemos el estandarte de la Universidad (Entrevista a José).

Esta opinión de José refiere en un primer momento al desconocimiento de los directivos de la universidad sobre las agrupaciones musicales de la titulación, si bien finalmente pueden ser vistas desde una perspectiva instrumental de la música, en tanto es capaz de ser utilizada para acompañar fines económicos de la universidad. De esta suerte, la minusvaloración percibida por los estudiantes, según Jaime, tendría una directa relación con la situación actual de la educación

musical en la escuela, es decir, falta de infraestructura y marginalidad curricular:

Realmente, lo que ha hecho la universidad, por ejemplo, con la carrera de [Pedagogía en] Artes Musicales es un reflejo de lo que también está pasando en el tema de los colegios. O sea, tú ves que las leyes te dicen que los aspectos a desarrollar en los alumnos, el primero es el espiritual, y el de la inteligencia está casi de los últimos, terminando con el tema de las artes. Pero aun así vemos que sacan horas de música y le metemos más de Lenguaje, más de Matemáticas y todo eso está directamente relacionado con la selectividad, como te decía antes, a la PSU y al SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). No es que no se valore, eso depende mucho del proyecto educativo del colegio, pero sobre eso está la preponderancia de la selectividad. Como que hay una psicosis en el tema del título, porque está relacionada con la calidad de vida o con un estilo de vida y, claro si no eres ingeniero, no es nada (Entrevista a Jaime).

Estas palabras resumen la cierta posición o relevancia de la educación musical en el sistema educativo chileno, la cual es vinculada a la posible baja valoración que tiene universidad sobre la titulación y la FPM. Así mismo, estas miradas y percepciones también develarían dos cosas: por un lado, un cierto desinterés de este estudiante sobre las cuestiones pedagógicas generales, pues solo se hace referencia a las condiciones para el aprendizaje del instrumento, cuestión que viene acompañada de la valoración como el correlato de la insistencia formativa del plan de estudios por lo musical y psicopedagógico específico, en detrimento de perspectivas sobre la pedagogía general integrada. Y, por otro lado, la valoración como consecuencia de una micropolítica universitaria y el peso de la titulación en un contexto universitario gigante.

En síntesis, los estudiantes viven sus primeros años en el territorio curricular como una prolongación de la escuela, pues en su mayoría acceden al caso luego de finalizar la enseñanza de nivel secundario. Esto implica que la entrada a la formación como profesorado de música es vivida sin mayores tensiones y complicaciones, ya que estos estudiantes se acomodan lentamente a la idea de ser docentes en ambientes familiares, escolarizados y principalmente musicales; cuestión que coincidiría con sus intereses de seguir ligados a la música. Así también el caso promueve un ambiente didáctico musical que ayudaría a profundizar la concepción altamente extendida en el plan de estudios e impregnar una mirada sobre el trabajo docente. Por su parte, y quizás como consecuencia de sus intereses musicales y los ambientes promovidos, los estudiantes comienzan a valorar a su profesorado universitario de las regiones *musical* y *RPE*

principalmente por sus metodologías útiles, pues están basadas en sus experiencias profesionales. De ello deviene una gran admiración por el profesor Ángel, un profesorado empático, cercano y capaz de fascinar por medio de sus capacidades personales y académicas a sus estudiantes. Aún más reconocen en él un referente educativo con una fuerte impronta práctica y situada en la escuela, el cual los envuelve a través de su multifuncionalidad y mesura profesional sin el más mínimo arrebató o posicionamiento beligerante ante alguna situación problemática, pues lo más importante es que el profesorado de música toque, cante y baile. De este modo, el modelo de profesor de música que promueve este plan de estudios se consigue reproducir sin grandes fisuras, por lo que en este sentido cabría decir que el plan de estudios consigue los propósitos para los que fue diseñado. Sin embargo, la extendida conciencia práctica promovida por el plan de estudios estrecharía las perspectivas docentes y los intereses por otros temas. Ante esta situación, flaco favor les hace las propuestas tanto teóricas como metodológicas de las asignaturas de la *RPG*, pues son incapaces de motivar y atraer a través de sus planteamientos a estudiantes que valoran el trabajo práctico y aplicable. Esto implica también que los estudiantes de esta titulación demandan y aprenden ideales formativos ciertos y objetivos, basados en una serie de reglas y secuencias dependiente de la edad de los escolares, los cuales no impiden el *shock de la praxis* que se da frente realidad escolar de por sí subjetiva e incierta.

Finalmente, su paso por el territorio formativo acarrea valoraciones sobre la educación musical y el trabajo docente que, si bien originalmente vienen desde el núcleo familiar, también se extienden en forma de minusvaloraciones en la universidad, lo que tendría como consecuencia el desarrollo de un ambiente complejo y con resquemores ante la institución. De esta suerte, las percepciones de los estudiantes podrían jugar en contra de la valoración sobre lo que significa ser profesor de música en un sistema educativo universitario o escolar.

3. El rol de profesorado de música: de todo un poco.

El extenso plan de estudios ha configurado lentamente miradas sobre lo que significa ser docente de música. De él los estudiantes reconocen los fundamentos que promueve el plan de estudios, los cuales tienen que ver principalmente con los temas musicales y educativo-musicales: un profesorado de música multiinstrumentista y multifuncional. Esto tiene su correlato en los

diversos objetivos de la educación musical y en el rol docente que proponen los estudiantes y egresados del caso, y que proyectan a sus futuras o presentes experiencias docentes, respectivamente.

Los estudiantes y sus miradas sobre el plan de estudios revelan las maneras en que ellos perciben la formación recibida. El profesorado de música de este caso proyecta ciertos roles docentes alineados con lo aprendido y promovido por el plan de estudios, pues reconocen que el territorio curricular promueve la construcción de un docente con características de adaptabilidad y con una cierta idea mesurada o equilibrada sobre cómo actuar: entre lo musical y lo educativo:

Aquí hemos pasado tanto lo que es Pavlov, como a Piaget. Me dicen que tengo que ser un profesor que use ambos, en su justa medida, que hay que adaptar las cosas, no irse a los extremos. El conductismo funciona... puede funcionar, pero no en un extremo, no hay que irse al extremo. También uno puede usar el constructivismo y armar cosas del conocimiento de los estudiantes. Pero hay veces que los estudiantes no tienen todo el conocimiento y hay que entregárselo, también hay que educar el lado... ¿Cómo decirlo? La disciplina, hay que educar la disciplina y hay que aplicar estas dos visiones, la del conductismo y la del constructivismo, entre otros, hay que aplicarlos los dos en su justa medida y en el contexto donde lo amerite. Más que nada me han enseñado a ser un profesor más abierto a las posibilidades y un profesor que se adapte al contexto y al alumno (Entrevista a Tomás).

Está adaptabilidad y equilibrio entre posiciones conductistas y constructivistas de la enseñanza musical refleja un modelo de docente de música más bien mesurado en su actuar y autocontrolado entre las teorías y prácticas educativas, lo que finalmente refiere a pensar primero en adaptarse a los problemas que se vayan suscitando. Con mayor precisión, Javier, profundiza en el concepto de adaptación que intenta transmitir el territorio curricular:

A ver, de partida es un profe que puede hacer muchas cosas; es un profe de música que puede bailar, de partida... Hacen mucho enfoque en eso, si te fijas hay dos años completos de baile. O sea, que se pueda mover, que pueda estar a cargo de cosas culturales, que pueda tocar muchas cosas, no sé si bien, pero que pueda tocar, por lo menos en clases iniciales. Para mí, la universidad busca tener un profe que pueda estar metido en todos lados y que. Yo creo que también busca un profesor que investigue a fondo lo que más le gusta, ¿entiendes?, cosa que no te lo inculca directamente, y sí a través de no enseñarte muchas cosas. Sí, en el lado malo ¿entiendes?, no profundizar en nada, picar en mucho y no profundizar en nada, eso es lo que hace, al fin y al cabo, el plan de estudios, ¿entiendes? Yo creo que eso es lo

que busca la universidad, que tú sepas mucho, pero al mismo tiempo de lo mucho que tienes, te enseña poco. Claro, por el tema de los tiempos y todo ese tema, pero busca que tú seas un profe de colegio y un profe que sirva inmediatamente en un colegio, que pueda de un día para otro poder hacer de todo en esas clases, Yo creo que eso es lo que te da la universidad pero, al mismo tiempo, lo que te dije en algún momento, te forman para un tipo de colegio, de un colegio particular subvencionado que tiene algunos recursos, para arriba (Entrevista a Javier).

Estas palabras de Javier ilustran de manera práctica aquel equilibrio y adaptabilidad del profesorado de música del caso, repasando cuestiones mencionadas en este informe como el profesorado multifuncional y multiinstrumentista, y la superficialidad del territorio curricular, cuestiones que se traducirían en la formación de un profesorado que sepa de todo un poco y que haga de todo un poco dependiendo de las condiciones de la escuela o bien de agrupaciones musicales, y de los niveles de escolarización y edad de los estudiantes.

Dado lo anterior, los estudiantes y egresados de la titulación le asignan diversos objetivos al trabajo docente y la educación musical, los cuales van desde una mirada de la música como medio para el desarrollo emocional hasta creencias marginales relativas a la transformación social, pasando por una perspectiva más bien instrumental de la educación musical. Del grupo de discusión realizado se observa, en primer lugar, un abanico de roles que se mueven en el ámbito de la utilización de la música para el desarrollo de diversas dimensiones del ser humano:

Daniela: Es impactar sobre la vida de tus alumnos. O sea, le vamos a hacer clases a muchos niños que no necesariamente van a estudiar música o van a tocar un instrumento.

Javier: El rol del profesor de música y el rol del ramo de música, al fin y al cabo, no es que los chicos aprendan a tocar un instrumento, es que se desarrollen de mayor manera cognitivamente. El rol del profesor de música es que la música ayude al niño en las cosas que él quiera hacer. O sea, no vamos a educar futuros músicos, no creo. En un colegio no estamos educando futuros músicos, estamos educando niños para que la música les sea útil. Al fin y al cabo, en media [Secundaria], sobre todo en [Educación] Media, los ramos, la mayoría, son para que los niños generen un pensamiento, para que los niños ocupen los conocimientos previos y los conocimientos que están recibiendo, para poder ejercer esos conocimientos y lo mismo con la música (Grupo de discusión).

En la primera parte de la discusión entre los estudiantes se plantea que los objetivos de la educación musical debiesen moverse principalmente en espacios complementarios a la música,

es decir, la enseñanza para el desarrollo del pensamiento, lo que implicaría dar oportunidades a los estudiantes a través del desarrollo cognitivo que implica el ejercicio musical. En la misma línea, complementaria a la música o la “música como medio”, los estudiantes siguen discutiendo, pero aportando otras cuestiones. Daniela, la que ha apuntado más arriba la idea de impactar a sus estudiantes a través de la música, aporta otras cuestiones en el momento que le responder a su compañero:

Daniela: Yo discrepo, porque yo siento que la música lo que genera en el estudiante es una sensibilidad, una sensibilidad mayor, una capacidad de ponerte en el lugar del otro, de entender, de comprender que tú no eres solo tú, sino que existe también un otro. Genera también un nivel de empatía mayor porque tú también... La música genera emociones, sentimientos, porque de hecho cuando uno está triste, ¿qué hace? Escucha música. Cuando uno está feliz, ¿qué hace? Escucha música. Entonces siento que la música genera sensibilidad en el estudiante y esa sensibilidad contribuye a que el estudiante genere un nivel dominio superior en el área social, en las relaciones interpersonales. Genera mejores personas, personas más sensibles, personas más dispuestas a aprender. Sí, contribuye a tener nuevas herramientas para como tienen que aprender, pero siento que ese no es el único fin y de hecho no podemos hablar de un fin. O sea, fin es que los niños aprendan música, claramente. Fin es que los niños sean más sensibles, sean más empáticos. Otro fin, que los niños sean mejores personas, que contribuyan a un mundo con menos violencia, con más entendimiento. La música es un lenguaje universal, todos la entienden. Una vez que tú estudias música, si tú vas a China y te ponen una partitura enfrente vas a ser capaz de leerlo, aunque no hables chino. Es un lenguaje universal. Y así contribuye y también te entrega nuevas herramientas, por ejemplo, para trabajar el área de... No sé... Tuvimos un profesor que nos hizo hacer una canción para aprender un área de la biología. Entonces también, por ejemplo, te puede ayudar como tu memorizas una canción. Y así, no hay solo un fin para el profesor de música, ni para ningún profesor (Grupo de discusión).

Las palabras de estos dos estudiantes reflejan, entonces, el eterno debate en educación musical subyacente en la inmensa mayoría de los planes de FPM: el seguir la educación estética de Reimer (1972) que apuesta por “poner la educación estética a trabajar” (p. 28), frente al enfoque praxiológico de Elliot (2005), para quien “los objetivos de la educación musical dependen del desarrollo de la musicalidad y la audición de todos los estudiantes de música” (p. 7) a través de la producción musical.

Claro que también es interesante observar cómo Daniela, a medida que avanza y va sumando y

sumando nuevos objetivos o roles a la educación musical y al profesorado parece pasar de una posición a otra, o más bien comprender los beneficios de ambas posiciones, pero que esta vez entregan un matiz más bien comunicativo y social a la educación musical, pues a través de ella se puede promover la empatía de los estudiantes en tanto es un lenguaje universal de la música. Esto revela que el docente de música debe propiciar el bienestar emocional de los estudiantes para el desarrollo de la empatía y la construcción de una sociedad con mejores relaciones interpersonales, lo que traería un clima democrático dentro del aula. A modo de acuerdo, en lo que sigue del grupo de discusión, se plantea un punto intermedio entre ambas posturas expuestas, la cual deja entrever la posibilidad de *enseñar en la música* dependiendo de las necesidades de los estudiantes:

Andrea: Pucha, es que Daniela lo dijo todo, pero... No, es que es un punto medio. Estoy de acuerdo... Los dos tienen razón, en verdad, porque hay algo que se llama diferenciación y que se puede hacer también con los alumnos... Si tengo un estudiante que realmente quiere ser músico y aprender un instrumento y ser bueno en eso, yo sí le puedo hacer más clases y darle tareas extras para que él logre lo que quiere hacer. Y si también tengo otro estudiante que no está ni ahí con la música puedo enfocarme en otras cosas y diferenciar entre muchos estudiantes. Es algo muy difícil de hacer por la cantidad de estudiantes que hay por sala, pero se puede hacer, no es imposible. Y es básicamente educar a un ser humano integral porque nosotros somos profesores antes que músicos, ¿o no?

Pablo: Ahí la Andrea dijo algo bastante importante, que es la diferencia con otras escuelas de profesores de música. Nosotros [somos] profesores-músicos, no músicos que quieren ser profesores, entonces nosotros vemos todo de una manera mucho más integral. El tocar un instrumento: “qué bueno que lo toquen, qué bonito que lo toquen”, pero no puede llegar a ser el fin de nuestra actuación docente, no nos podemos ser pasados a llevar por los colegios que lo único quieren hacer es que los niños estén tocando la canción a final de año. La música es mucho más, cualquier ramo es mucho más. Lo mismo que dije anteriormente, la música no es solo tocar. La música es tocar, es leer, es crear, es entender, expresarse... son muchas cosas. Entonces, no puede ser nuestro fin el que un niño toque. Y también lo que decía la Daniela, que está el tema de cómo esta diferenciación. Si a un niño no le gusta la música, por lo menos que aprenda a escucharla, por lo menos que diga: “me gusta Bad Bunny porque hace esto... Porque su hi-hat tiene tresillo”.

Daniela: Que tenga un discurso musical.

Pablo: Por lo menos que sepa entender el por qué le gusta algo. Que es como lo base en cuanto a la música. Y todo el otro tema de que se puede hacer como valórico o más de la academia, de aprender a estudiar, de relaciones eso es transversal para

cualquier pedagogía, no puede ser abordada solamente desde la pedagogía en música, tiene que ser para cualquier docente persona. Debe tener ese fin de crear mejores personas (Grupo de discusión).

En este último extracto del grupo de discusión, los estudiantes son capaces de reconocer las posibilidades y objetivos de la educación musical dependiendo de la situación y la demanda del estudiantado, cuestiones que recuerdan a las concepciones musical y didáctica propuestas. Así, también se clarifica la idea de ser un profesorado de música que buscará formar integralmente a sus estudiantes, más que solo en la música. Esta diversidad de roles del profesorado de música también está equilibrada en sus límites, es decir, se mueve en las propuestas que entienden la *música como medio* para educar en diversas dimensiones. Coherente con lo anterior, se revela nuevamente la flexibilidad docente al proponerse roles diferenciados dependiendo de las necesidades musicales de los estudiantes, es decir, enseñar la música desde diversas perspectivas con un sentido profundamente educativo. Estas mismas ideas, que mezclan objetivos formativos en las dimensiones emocionales, cognitivas y musicales son apuntadas por Jaime:

La música está más ligada al tema de las emociones, al tema actitudinal, porque estamos haciendo en conjunto arte, ¿entiendes? En el aula actualmente no está tan valorado por el tema de la selectividad. Yo creo que el deber ahora como profesores es complejizar esto, porque hace años atrás el tema musical murió. No se enseñaba la lectura musical, no se enseñaba los elementos de una partitura, como que se quedaba en tocar flauta, cantar y chao. Pero no existe esta cultura musical como sí en otros países en donde entras a una iglesia y están todos con su partitura en mano leyendo. Cuando desde acá, desde Chile, lo vemos como un escenario ideal. Yo creo que hay que como profesores hay que estar bien acompañados, con un proyecto novedoso en el tema artístico, o en proyectos más complejos como los colegios experimentales, que muchos han caído ya, como el LEA. Pero para un cambio real tiene que estar acompañado de eso, de un grande como puede ser un colegio o de un proyecto interno. O sea, uno como profe genera el cambio desde la sala, pero no puede ver el tema de las horas, de los talleres, de la importancia de la música. Podemos hacer un cambio desde el aula, desde tu hora y media de clases a la semana, pero es difícil con esas condiciones (Entrevista a Jaime).

De estas palabras se revela una mirada mesurada y equilibrada entre los objetivos de la educación musical, es decir, se expone una mezcla de objetivos que ponen en el centro a la música y objetivos que se mueven alrededor de ella, si bien todos son más bien de carácter práctico. En primer lugar, el reconocimiento del desarrollo emocional a través de la música, con una deslizada

crítica sobre el sistema educativo refiere a la necesidad de que la educación musical supere el trinomio matemáticas, ciencias y lenguaje. Y, en segundo lugar, se resalta la importancia de aprender el lenguaje musical desde la escuela, aprender a leer la partitura como los países con una cultura musical “rica”. Esto significa que confluyen dentro de un mismo discurso elementos educativos y musicales (complementarios), que en último caso podrán construirse aprovechando el tiempo en el aula de música y con el apoyo de proyectos artísticos fuertes, como es el ejemplo del Liceo Experimental Artístico (LEA).

Por otro lado, algunos estudiantes del caso apuntan como rol del profesorado de música en la escuela la transformación del pensamiento de los niños, lo cual es entendida como la oportunidad de enseñar profundamente a partir de la música. Esta concepción sobre el rol de la enseñanza de la música pudiese verse en un primer momento referida a la transformación social, pero nuevamente se enmarca en un ámbito que mezcla lo educativo y musical desde una perspectiva práctica. Sobre esto, Romina señala que su objetivo es:

Empezar a transformar el pensamiento del niño, de que la música es algo que pones la radio y ya, chao, sigues haciendo tus cosas, a que le puedes dar otra utilidad o encontrarte y encantarte con la música y hacerla parte de ti, que es lo que veo que está funcionando con los chicos. En tan poco tiempo, son tres meses recién y ya está funcionando (Entrevista a Romina).

Las palabras de esta ex estudiante y ahora profesora de música muestran un sentido práctico de la utilidad de la música que intenta ir más allá a través de la transformación de la conciencia de sus estudiantes en relación con la disciplina musical. Estas creencias sobre el rol docente probablemente son productos de la observación viva de las problemáticas escolares y musicales y que marcan un pequeño matiz a lo propuesto por el plan de estudios. Con mayor profundidad y energía, Ana apunta explícitamente que el ejercicio de la docencia en música es fundamental para el desarrollo tanto del pensamiento crítico y reflexivo de la comunidad educativa como de la autoestima:

A ver, es que yo tengo un rollo con el tema de la pedagogía unido a la música. A mí me pasa que la pedagogía siento que es una herramienta de pensamiento crítico súper potente. Entonces a mí me interesa mucho que los alumnos, sean niños, sean adultos, sean padres, piensen, razonen, le den vuelta a algo que tú le estás planteando, sea un tema de contingencia nacional o sea una canción, da lo mismo, pero que lo razonen,

que lo piensen. Y, por otro lado, que, desde ese razonamiento, que desde ese cultivar “el gusano” que le digo yo, ellos sean capaces de lograr un objetivo que puede ser súper pequeño como cantar una canción completa, aprender un par de acordes en guitarra o cantar en un grupo, pero que ellos vean su autoestima que aumenta. Eso para mí es lo fundamental, hacer un trabajo con la autoestima de las personas, sentir que son capaces de hacer cosas. A mí me pasaba en Derecho, por ejemplo, cuando yo trabajaba en un Ministerio [de Justicia] que yo ayudaba a mucha gente y era súper bonito ayudar a la gente, sobre todo a los que muchas veces no tenían recursos. Pero es absolutamente distinto ayudar a alguien, entregarle... Hacerle un trámite para que puedan devolverle su terreno es una cosa, pero entregar herramientas para que por sí mismo puedan lograr algo, es absolutamente distinto. Y yo me quedo con eso, con la satisfacción personal que a ellos les reporta el proceso (Entrevista a Ana).

Este tipo de opiniones son más bien marginales en el alumnado, siendo en el caso de Ana, un discurso dado por su experiencia en su antigua carrera de Derecho, la que le permitió construir una mirada más profunda sobre el ejercicio pedagógico y las problemáticas de la vida real. De esta manera, se instalan las creencias de que la música en la escuela debe desarrollar tanto el pensamiento crítico y la reflexión en vínculo con problemáticas cotidianas de la vida social como la autoestima a través del ejercicio musical, objetivos que tendrían también su base en la necesidad de pensar la enseñanza de la música con un trasfondo pedagógico potente, cuestión inusual en las voces de los estudiantes y el plan de estudios.

En síntesis, los estudiantes del caso comprenden el rol docente de manera diversa, pues se movería entre lo musical y educativo. De alguna forma, esta diversidad encuentra su coherencia práctica al señalarse que el plan de estudios promueve el equilibrio, medida y ajuste a los escenarios educativos por donde se moverá el profesorado de música. Esta flexibilidad del profesorado “todo terreno”, multiinstrumentista y que es capaz de actuar en diversos niveles de la escuela y fuera de ella, sería expresión de una mezcla de tradiciones formativas basadas en el *academicismo musical*, la *eficiencia social* y el *desarrollismo*. Esto implica que este profesorado de música se asigna el rol de promotor de prácticas equilibradas y adaptables que se mueven entre cuestiones educativas y musicales, si bien se observa también algunas creencias marginales referentes a la reflexividad crítica. En otras palabras, se ha formado a un profesorado de música que puede hacer muchas cosas y, por tanto, le asigna diferentes roles a la música dependiendo de los contextos.

CONCLUSIONES DEL INFORME.

La interpretación de la información recolectada me permite concluir que los estudiantes de la titulación de *Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media* de la Universidad Mayor, institución privada, se forman bajo un modelo docente equilibrado entre lo musical y didáctico. Si bien predomina lo musical seguido de lo psicopedagógico específico, este último se ve profundamente ampliado en el plan de estudios, permitiendo dar un cierto sentido educativo a la disciplina y promover miradas altamente prácticas sobre la enseñanza de la música. De ello que no resulte relevante la discusión entre si se forma un *músico educador* o un *educador musical*, pues este profesorado buscará la forma de situarse o pararse correctamente dependiendo del contexto. Esto implicaría que el plan de estudios de la Universidad Mayor promueve la formación de un profesorado de música altamente práctico y basado en una mezcla de tradiciones educativas: *academista, desarrollista y de eficiencia social*. Estos anclajes históricos permiten que los estudiantes se construyan como docentes a través de experiencias educativo-musicales que tienen como objetivo resolver los problemas escolares y musicales y, de alguna forma, adaptarse a las demandas educativas, cuestión que también deviene en la construcción de un profesorado autogestionado y con tintes de profesionalismo gerencial o identidad empresarial.

El territorio formativo extenso que ofrece el plan de estudios de modalidad concurrente tiene fronteras fuertemente delimitadas tanto por los contenidos y focos de cada una de las regiones formativas como por los *Ciclos y Áreas Formativas*. Esto supondría la complejidad de integrar conocimientos, por un lado, musicales y, por otro, pedagógicos específicos y generales, si bien las concepciones musicales y didácticas encuentran denominadores y espacios comunes, lo que permitiría una cierta articulación entre ambos. La concepción musical basada en el lenguaje musical occidental con atisbos de repertorios populares y folclóricos intenta promover una formación multiinstrumentista y multifuncional en vista de las demandas dentro y fuera del aula de música y un modelo docente que se adapte a cualquier requerimiento. Por su parte, la concepción didáctica basada en los métodos didácticos del siglo XX se encontraría con la concepción que se tiene sobre las prácticas en los centros escolares, pues ambas promoverían una mirada más bien estática de la escuela, como un espacio objetivo y cierto donde se deben

practicar las herramientas aprendidas y recomendadas en el aula universitaria. Así se configura un profesionalismo poco autónomo al momento de tomar decisiones y construirse. Un ejemplo de esto es la preocupación por responder a los estándares y criterios de la “buena enseñanza” promovidos tanto por las políticas educativas como por las experiencias prácticas en los centros escolares, las que de alguna forma están alejadas de la reflexión y cercanas al aprendizaje-error. Esto se traduce, en que la formación universitaria y la educación refiere normalmente al saber gestionarse y adecuarse como docente de música, es decir, convertir(se) en un profesor “todo terreno” que tiene siempre una forma de resolver algún problema en el aula de música: “el profesor de música, le toca, le canta y le baila”.

La promoción de un mirada más bien técnica y práctica de la enseñanza de la música y los ambientes y metodologías que se viven en el caso resultan profundamente coherentes. Por un lado, los ambientes musicales y didáctico-musicales ponen en el centro los intereses musicales iniciales de los estudiantes y las demandas por herramientas aplicables a la escuela, respectivamente. Estos dos espacios se mezclan con aquella familiaridad que recuerda a la escuela, la cual permite entregar o transmitir las concepciones del territorio curricular de manera más fácil y sin mayores resistencias. Por su parte, las metodologías reflejan claramente las experiencias del profesorado universitario, las cuales rondan principalmente la escuela y el aula de música. Así se establecen metodologías con baja autonomía y fuerte control, en cuanto a lo que se debe hacer en la escuela, principalmente en las regiones *musical* y *RPE*. Algo así como una construcción docente en espacios de certidumbre y objetividad del fenómeno educativo a través de metodologías prácticas (del *aprender con el ejemplo* del profesorado universitario) que luego deben ser replicadas en la escuela. En este sentido, los ambientes y metodologías pueden ser vistas como idealizaciones de la enseñanza de la música, en tanto se aprende en una cierta burbuja formativa con ambientes separados del contexto social y metodologías con un alto nivel de objetivación y certidumbre del fenómeno educativo.

Los estudiantes del caso, los cuales en su mayoría recién han terminado la escuela secundaria, inician su formación docente con diversas e innumerables experiencias musicales tanto de corte formal como informal. Gracias a ellas se motivan a cursar estudios de pedagogía, teniendo siempre la música en el centro. Sus primeros años se viven como una prolongación de las

experiencias escolares, lo que significa que el proceso de construcción docente es más bien lento y sin grandes sobresaltos. Esta regularidad formativa podría ser un correlato de la edad con la que los estudiantes ingresan al plan de estudios y los ambientes promovidos por el territorio formativo, es decir, centrado en sus intereses musicales y con relaciones familiares y escolarizadas. Esto cambia levemente con las primeras prácticas en las escuelas, donde los estudiantes vuelven a enfrentarse al fenómeno educativo, pero ahora en la doble dimensión estudiante-profesor. Por otro lado, los estudiantes reconocen en el plan de estudios un espacio diverso, pero al mismo tiempo superficial que insta a seguir profundizando por medio de la formación permanente o continua. Así, los estudiantes también valoran al profesorado universitario que les da herramientas y que los haga pensar casi exclusivamente en el aula de música; de ahí la percepción de marginalidad (e inutilidad) del territorio formativo pedagógico general. Esta promoción del *aprender haciendo* o bien el *aprender con el ejemplo* y el control de los centros de prácticas no evita el *shock de la praxis* (Vonk, 2018). Estas prácticas escolares, tal vez por ser prematuras, son vividas con incertidumbre, pues lo que se aprende en la universidad no corresponde a la realidad incierta de la escuela, es decir, el listado de métodos y herramientas aprendidas en la Facultad no pueden ser replicadas.

En relación con las creencias que construyen los estudiantes y egresados sobre el rol del profesorado de música en las escuelas, se evidencian objetivos relacionados con la *música como medio y como fin educativo*. En otras palabras, los estudiantes creen y proponen que el profesorado de música debe promover tanto el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes como también el lenguaje musical y la práctica, entre otros objetivos. Estos planteamientos mostrarían la multifuncionalidad como capacidad del profesorado de música y, por tanto, sus propuestas de objetivos prácticos dependiendo del contexto y las necesidades de los estudiantes. Esta diversidad de disposiciones y roles de la música en la escuela sería el correlato de la propuesta del plan de estudios basada en las *tradiciones academicista, desarrollista y de eficiencia social*, la cual se ve expresada en el referente docente, el profesor Ángel. Este profesor fascina a sus estudiantes a través de sus capacidades personales y profesionales, las cuales inspiran a construirse como un docente práctico y equilibrado en sus decisiones, y capaz de adaptarse a los requerimientos principalmente musicales en el aula de música y otros escenarios. De esta forma, la coherencia entre creencias sobre los roles del profesorado de música y los objetivos y concepciones del plan

de estudios revelarían lo fundamental que resulta la formación universitaria, la cual establece su poder a través de relaciones personales y académicas cercanas, aparentemente horizontales, construidas en un territorio curricular altamente organizado y con metodologías principalmente de carácter práctico y con baja autonomía de los estudiantes.

Finalmente, se observa que el caso y su contexto como marco de acción o normativo son coherentes. La Universidad propone un plan de estudios que intenta, o salvaguardar cada uno de los estándares musicales y pedagógicos, todos con una mirada práctica, o bien cumplir con lo estipulado sin arriesgarse hacia innovaciones. Así también, son innumerables las buenas prácticas o ejemplos que el profesorado universitario intenta transmitir e imprimir en sus estudiantes para que respondan de buena forma dentro de la escuela. Esto devela la claridad de la propuesta en cuanto a sus objetivos y el marco normativo, la cual refiere a profesorado de música con una profunda atención a las evaluaciones futuras y equilibrado en sus decisiones ante problemas de índole ético. Esto reflejaría que se intenta la construcción de un profesionalismo que se autogestione individualmente en base a edictos externos, es decir, un profesionalismo e *identidad empresarial*. En este sentido, cabe la duda de cómo este profesorado de música en sus próximas actuaciones docentes promoverá la educación musical en un sistema educativo y aula de música con problemáticas profundas de desigualdad y diversidad cultural y cognitiva y con movimientos sociales donde los niños y adolescentes están cada vez más involucrados. Los actuales cambios sociales en Chile probablemente notifiquen a este profesorado de música y directivos de este caso de la urgencia de reflexionar anticipadamente sobre cuestiones coyunturales, para hacer frente con un discurso que supere la simplicidad de los objetivos prácticos y se acerquen a miradas más elaboradas sobre la educación musical en Chile, la región y el mundo.

IV. CONCLUSIONES

Este último apartado se comprende de tres partes. La primera hace referencia a la discusión de la información analizada e interpretada de cada uno de los casos, lo que implica ponerlas en contraste junto a la teoría y el marco sociopolítico. En segundo lugar, se presentan las conclusiones generales de los dos casos presentados. Y, finalmente, se apuntan las limitaciones de la investigación y las posibles proyecciones de esta en el marco de la incipiente investigación en educación musical en la región.

Discusión.

Si bien las experiencias y ambientes detallados pertenecen a un ámbito o mundo particular, permiten imaginar y evaluar lo que nosotros como parte del mundo de la FPM estamos realizando. Los dos planes de estudios investigados son una especie de espejo para conocer y reflexionar sobre las tradiciones, sus orientaciones y las experiencias que se ofrecen a los estudiantes, que son o seguirán siendo las bases para la construcción de la identidad docente. Los informes han contado sobre los territorios formativos donde los estudiantes construyen su identidad como docentes de música y cuáles son sus primeras creencias sobre la enseñanza de la música en la escuela y el rol del profesorado de música. Sobre estos, se presenta a continuación la discusión de los datos teniendo como base las preguntas finales de la investigación, las cuales envuelven las preguntas iniciales.

En relación con la pregunta que alude a cómo los planes de estudios atienden y articulan los conocimientos musicales y pedagógicos que los estudiantes traen con los nuevos profesionales, estos demuestran propuestas disímiles, algunos centrados en núcleos de problematización, otros centrados en el contenido mismo, cuestiones que refieren a la manera de establecer currículo con fuerte o débil clasificación (Bernstein, 2003) y que terminan siendo fundamentales para entender la construcción de la identidad del profesorado de música como proceso.

La primera propuesta, el caso de modalidad consecutiva de la Universidad de Chile, es un buen ejemplo de cómo articular el capital musical extenso y profundo de los estudiantes con las nuevas experiencias del ámbito psicopedagógico general y específico de las asignaturas y los centros escolares. La utilización de núcleos de trabajo y la reflexión e investigación con base en la historia

formativa de cada uno de los estudiantes, si bien son catalizadores del *choque epistemológico* (entre música y pedagogía), permiten pensar las experiencias antes y en el caso como parte unificada de la FPM, es decir, se ve la construcción de la identidad docente como un proceso de creación activa en base a las situaciones de enseñanza (Bouij, 2004). Esta cuestión también implicaría que la propuesta de este caso entiende que la identidad de este profesorado de música ya ha comenzado a construirse antes de su ingreso al territorio curricular. Por tanto, la forma posible de articulación a lo nuevo es mediante la reflexión profunda y la reconstrucción de una historia personal. Se disponen así articulaciones internas de las regiones formativas del plan de estudios y metodologías democráticas por parte del profesorado universitario, las cuales finalmente permiten, por un lado, entender la formación como algo integrado a lo psicopedagógico específico y general, y, por otro, dar la posibilidad de que el profesorado se construya autónomamente.

Por su parte, la propuesta de modalidad concurrente de la Universidad Mayor, intenta articular los capitales musicales de los estudiantes a través de los contenidos musicales y didácticos profundamente extendidos en el territorio curricular. Se trata de asignaturas referidas a estas temáticas en donde el profesorado universitario intenta concretar la propuesta del plan de estudios por medio de metodologías de corte transmisivo y del *aprender con el ejemplo*, y que se ven complementadas por los ambientes musical y didáctico que se viven con una serie de agrupaciones vinculadas a la escuela y a eventos sobre la didáctica de la música. Estas experiencias formativas implicarían dos cosas: por un lado, el centrarse en el contenido y enseñar unidireccionalmente en el aula universitaria, recalcaría que la identidad comienza a construirse durante el periodo de formación inicial, pues es allí donde se entregan las principales herramientas para la construcción docente; y, por otro lado, promover contenidos y ambientes de este tipo, solo permitiría satisfacer los intereses musicales, si es que didácticos, de los estudiantes, sin poner en tensión sus identidades. De esta manera, se dejaría en la marginalidad la teoría pedagógica, lo que dificultaría la articulación de la variedad de identidades musicales que traen los estudiantes con nuevas formas de entender la enseñanza, es decir, dificultaría el matar “el acto original” (Roberts, 2004), fomentando su eterna repetición. Este modelo formativo, entonces, estaría en consonancia con el modelo musical que se transmite, básicamente el concepto de la modernidad de la música *culta* occidental en el que se veneran a los *grandes maestros*

(Nettl, 1995), aderezado con cierto conocimiento de la música tradicional chilena.

Respecto a las experiencias de los estudiantes en los casos, es interesante cómo las tradiciones se asoman como pilares fundamentales de los niveles de control sobre la formación docente, los cuales además son el correlato de los perfiles académicos y profesionales del profesorado universitario (Liston y Zeichner, 1997). Esto refiere a la réplica por parte de los representantes de conocimiento válido en el territorio curricular de las creencias y formas de transmisión sobre o junto al profesorado en formación. Estas cuestiones terminan por calar en las maneras en que se vive el paso por el territorio curricular.

Por un lado, el caso de modalidad consecutiva se vive como una experiencia renovadora de las miradas sobre la música y la educación musical en tanto se busca el equilibrio entre la formación musical y la nueva experiencia que se aborda principalmente desde la pedagogía general. Esto trae consigo el *choque epistemológico*, pues se pasa de lo disciplinar a lo interdisciplinar, del maestro musical al docente generalista (más abierto), y del lenguaje musical y sus reglas a las reflexiones pedagógicas, entre otras cuestiones. Así también se vive como un espacio de incertidumbre sobre la construcción de respuestas ante los núcleos de problematización que articulan los saberes teórico-prácticos. Quizás estas problematizaciones permiten integrar las identidades musicales de los estudiantes con una identidad docente crítica en espacios de control de nivel bajo o implícito, como de una *pedagogía invisible*. Si bien la teoría señala que los programas consecutivos tienen dificultades para construir una verdadera identidad docente (Bolívar, 2007), los datos encontrados revelan lo contrario, probablemente debido a la experiencia crítica y reflexiva que se promueve y más que basada en los contenidos se sustenta en las experiencias personales y colectivas de los estudiantes. De hecho, estos estudiantes dejan por un momento de hablar de música y se centran más en la idea de ser profesor que profesor de música, lo que finalmente termina equilibrándose.

Por su parte, el caso de modalidad concurrente se vive en sus primeros años como una prolongación de la escuela, pues los estudiantes poco a poco comienzan a asumir su rol de docentes, moviéndose entre estudiante-docente (Draves, 2014). Este continuo de identidades (ocupacionales) se construye a través de experiencias que referencian sistemáticamente a la certidumbre y objetivación de los espacios escolares, la profundización didáctica que es

encarnada por un profesorado universitario de carácter profesional (en su mayoría docentes de música con experiencias en escuelas) y ambientes cómodos que se mueven entre lo familiar, musical y didáctico musical. Esto implica que los fundamentos y experiencias evidencian un fuerte control en cómo se transmite el conocimiento, pero que es escondido bajo ese telón familiar dado por las relaciones entre los participantes. De esta suerte, los estudiantes viven el *choque epistemológico* entre la universidad y los centros escolares de prácticas, demandando más recetas y herramientas a su profesorado universitario para poder adaptarse de la mejor forma a la realidad escolar. Probablemente es por esto que los estudiantes valoran como buen modelo de docente de música a un profesor con una perspectiva técnica y práctica de la enseñanza de la música, el cual enseña a actuar y adaptar los modos de ser docente a cada una de las situaciones del aula de música; un profesor altamente práctico pero neutro en sus decisiones, por ejemplo, referidos a la innovación en la escuela. De esta suerte, la demanda de recursos para educar se entiende en cualquier profesor novel ante el *miedo escénico* de quedarse sin recursos o de no saber administrar los tiempos de clase. Sin embargo, quedarse ahí es olvidar que no existen recetas para educar y que tenemos que adaptarnos a las circunstancias de nuestros estudiantes si es que no queremos -sin duda inadvertidamente- convertir sus diferencias en desigualdades.

Con relación a lo contextual y normativo apuntado como relevante en cada uno de los casos, se observan diferencias notables, algunas de ellas por omisión. En primer lugar, en relación con lo contextual, es decir, la influencia o no de la ciudad, el país y sus problemáticas, refieren a respuestas en donde subyacen concepciones sobre la enseñanza de la música. Si bien debiese ser parte natural del enfoque de cada plan de estudios, esta cuestión surgió principalmente debido a que durante la escritura de este trabajo doctoral comenzaron a emerger movimientos contra el acoso y a favor de una educación no sexista en la escuela y universidad. De esta manera, se pudieron observar expresiones sobre lo sociopolítico y omisiones transferidas a la promoción de otros ambientes.

Por un lado, el caso de la Universidad de Chile se observa como un espacio abierto y receptivo a lo que pasa en las calles, es decir, a los espacios de política cotidiana. Así, los estudiantes se forman creyendo que el ser docente de música significa involucrarse e involucrar la disciplina musical en estas situaciones coyunturales dadas por las situaciones del país y la región (Hess,

2018; Liston y Zeichner, 1997). Esto podría estar vinculado a uno de los fundamentos del plan de estudios, el cual promueve el aprendizaje sobre los colectivos docentes en Chile, la necesidad de revivir la educación pública y los vínculos de estas cuestiones con la narrativa histórica chilena, lo que supone prestar atención a lo contextual pasado y presente con relación al colectivo docente y su relación con el Estado, la sociedad y sus problemáticas.

Por su parte, el plan de estudios de modalidad concurrente, propone ambientes cerrados a estímulos externos ciñéndose fundamentalmente a lo reglado por el plan de estudios. Esto significa que sus ambientes recurrentes refieren a lo musical y didáctico, omitiendo cuestiones contextuales y de la contingencia nacional, si bien se encuentran algunas asignaturas que refieren a temas sociales y políticos. Esta propuesta encontraría su coherencia en las motivaciones de acceso (específicas) de los estudiantes, los cuales intentando evitar los paros y movilizaciones de estudiantes, eligen a este caso alojado en una institución de carácter privado.

En segundo lugar, en el ámbito de lo normativo, es decir, en el de la relación de los casos con las demandas externas como estándares de formación, Marco de la Buena Enseñanza o bien a las evaluaciones diagnósticas, resultan interesantes ambos posicionamientos si se observan las acciones del profesorado universitario y los directivos. Si bien la FPM y el profesorado en formación se ve llamado a adecuarse y responder a estándares y sus evaluaciones y acreditaciones, las respuestas a ellos son disímiles y quizás solo una muestra más de las tradiciones formativas y concepciones de las instituciones.

Por un lado, en el caso de formación consecutiva de la Universidad de Chile, evidencia que la incidencia de las normativas y los marcos es a nivel general, es decir, no afectan directamente al profesorado de música. Esto refiere a, por ejemplo, que en el momento de plantear nuevas asignaturas para el plan de estudios los directivos entienden que es necesario redireccionarlas hacia algunas demandas de los marcos normativos y hacia las competencias expresadas en la Ley de Carrera Docente, acciones que serían parte de la cultura evaluativa del caso, que debe adecuar sus propuestas dependiendo de los procesos de acreditación, pero manteniendo sus fundamentos.

Por otro lado, en el caso de modalidad concurrente de la Universidad Mayor y su profesorado

universitario, específicamente en el área de prácticas en los centros escolares, recurre insistentemente a los marcos externos de orientación como los que expone el Marco para la Buena Enseñanza. De esta suerte, la promoción intensa y explícita de metas de corte técnico en el aula universitaria, sin el más mínimo indicio de reflexión e indicando los dominios que señalarán el buen desempeño docente (Ball, 2013), evidenciaría que el profesorado universitario y los directivos se concentran y utilizan su tiempo para poder cumplir con estos estándares (Zeichner, 2010). Esta disposición encontraría, entonces, su vinculación con la cultura evaluativa del caso y la institución misma, las cuales establecen diversas formas de evaluaciones internas para responder y dar la imagen de calidad ante, por ejemplo, los procesos de acreditación.

Sobre la pregunta de cómo y qué tradiciones condicionan la construcción de la identidad docente del profesorado de música, se observa una cierta claridad respecto a su presencia en cada uno de los territorios curriculares y las acciones que de ellas emanan a partir de focos reflexivos propuestos.

Por un lado, el caso de modalidad consecutiva de la Universidad de Chile construye las identidades docentes y profesionales de sus estudiantes bajo la *tradicción de reconstrucción social*, la cual debe integrarse a la *tradicción academicista* dada por la formación musical de mínimo 5 años con las que acceden los estudiantes. Este contrapunto implica poner en tensión las maneras de construir determinado tipo de conocimiento y establecer relaciones con el profesorado universitario. Por ejemplo, más que formarse con relación a normas del lenguaje musical, repertorios principalmente europeos y con la unidireccionalidad del “maestro”, estos estudiantes construyen una identidad dada por la reflexión sobre la escuela y sociedad, cuestión que finalmente les permite abrir sus concepciones sobre la música y su enseñanza, y en un comienzo renegar de las primeras, es decir, se mueven entre formaciones universitarias con propuestas epistemológicas radicales. Si bien pudiese ser un ejercicio de imaginación, en esta discusión sería necesario ponerse en el caso de qué hubiese pasado con estos estudiantes en una titulación de modalidad consecutiva, pero con una propuesta bajo tradiciones, o *de eficiencia social* (estándares o competencias) o *desarrollista* (psicológica).

Quizás la respuesta a lo anterior se da a través del caso de modalidad concurrente de la Universidad Mayor. Este programa promueve una formación que adopta focos reflexivos y

elementos de distintas tradiciones formativas, si bien la *tradicción academicista* se sitúa en el centro del territorio curricular, tomando el lenguaje musical occidental y sus repertorios como bases para el desarrollo de alternativas musicales dadas por las músicas populares y folclóricas. A ella le siguen o más bien le complementan las tradiciones *desarrollista* y *de eficiencia social*, las cuales proponen una mirada psicológica de la música con escalafones didácticos, por un lado, y la gestión de aula y planificación en base a los estándares, por otro. Estas tres tradiciones, en su combinación permitirían dar herramientas diversas al profesorado de música de este plan de estudios, pues la formación musical, que es amplia y variada (y a veces también superficial), sería adaptada a las visiones de la escuela y el aula de música, por la extendida concepción didáctica, los ambientes y metodologías del profesorado universitario (Ballantyne, 2006). Estas perspectivas serían profundizadas a través de elementos de la *tradicción de eficiencia social* una vez que el profesorado universitario insiste en promover ideales externos como marcos donde deben poner atención los estudiantes. Esto implica que los enfoques formativos centrados en los estándares y cuestiones psicológicas refieren a la certeza necesaria de los espacios escolares y sus estudiantes para darle un uso al conocimiento musical (Shifres y Rosábal-Coto, 2017). De esta suerte, estas tradiciones, focos reflexivos y acciones docentes respectivas ilusionan de una y otra manera al futuro profesorado de música con el desarrollo de competencias y habilidades pedagógicas y musicales, ilusión que refiere a la certidumbre y objetivación prometida por los planes de estudios, aquella que de alguna forma prefija (o no, en caso de que no consiga su propósito) las acciones del profesorado en formación por medio formulas y el ensayo y error.

Finalmente, en relación con las creencias sobre el rol de la música en las escuelas y lo que significa ser docente, se encuentran diferencias entre ambos casos, si bien fieles y coherentes a sus respectivos planes de estudios y las tradiciones formativas. Esto revelaría la incidencia o fuerte poder de las titulaciones y sus tradiciones en los estudiantes de FPM pues, aunque los estudiantes vienen con ciertas ideas preconcebidas sobre la música y la docencia, y expresan ciertas críticas y oposiciones sobre los planes de estudios, los programas son capaces de hacer cumplir sus propuestas (Foucault, 2002; Ball y Olmedo, 2013). Estas creencias son expresadas como posiciones distintas del profesorado de música si ponemos la sociedad por un lado y la música por otro.

Por ejemplo, los discursos de los estudiantes y profesorado de música del caso de modalidad consecutiva refieren a ideas alineadas al paradigma sociocrítico y la *tradición de reconstrucción social* que supera la educación musical. Esto implica, en primer lugar, que los estudiantes de la Universidad de Chile hablan de ellos mismos como profesorado genérico (no profesorado de música) entendiendo que la pedagogía es un acto profundamente político que debe movilizar a la sociedad para transformarla, lo que refiere a un discurso inicial más bien amplio que omite al aula de música, pues se plantea un objetivo de corte general. Así también, exponen que la música debe ser articulada con respecto a lo que pasa en las calles, es decir, lo social. De esta suerte, se observa que la *tradición de reconstrucción social* lleva al profesorado en formación a construirse bajo una didáctica general y contextual, la cual debe ser articulada a la formación musical por medio de diversos mecanismos. Esto implicaría, entonces, que el profesorado desarrolla un modelo didáctico *complejo* en tanto concibe la enseñanza de la música con relación a las actividades sociales y culturales del ser humano.

Por su parte, los estudiantes del caso concurrente de la Universidad Mayor construyen ideas variadas sobre la docencia y la música, muy acorde al discurso de su profesor modelo, el profesor Ángel. La música como medio para el desarrollo cognitivo, la empatía, la comunicación entre personas, entre otras cuestiones, se ven equilibradas con la necesidad de que los estudiantes de las escuelas aprendan del lenguaje musical para formarse musicalmente. Este enfoque pedagógico que asumen los estudiantes es posible que sea el correlato de las tradiciones presentes en el plan de estudios y los focos reflexivos que ellas proponen: *academicista, desarrollista y de eficiencia social*. A partir de ellas los estudiantes configuran un discurso atomizado sobre el rol del profesorado de música y la música en las escuelas. De esta suerte, el profesorado entiende que debe enseñar bajo el modelo *práctico y comunicativo-lúdico* dependiendo de los contextos educativos o artísticos y las necesidades de sus estudiantes de nivel primario y secundario. Esto implicaría que las propuestas dadas por tradiciones más bien de corte práctico promueven modelos didácticos más bien equilibrados, sin que se observen las propuestas extremas de los modelos *académico* o *complejo*. Se trata, pues, de la formación de un profesor neutro y adaptable a requerimientos de la escuela y los ajustes de los estándares (Cavieres-Fernández y Apple, 2016) y, por tanto, con falta de una mirada radical.

Conclusiones.

Los resultados de esta investigación muestran realidades disímiles en un mismo contexto territorial, sociopolítico y normativo. Estas diferentes formas de concebir la FPM son, en mayor o menor medida, correlatos tanto de las diferentes modalidades formativas (concurrente o consecutiva) que adoptan los planes de estudios y la titularidad pública o privada de cada universidad como de las maneras en que se promueven y articulan las tradiciones formativas.

De esta suerte, la investigación multicaso ha arrojado diversas evidencias, las cuales matizadas permiten concluir que las identidades construidas refieren eficiente y coherentemente a las tradiciones formativas y los fundamentos de los programas de FPM. Si bien se observan resistencias (expresadas en críticas) sobre cuestiones puntuales relacionadas con características de los territorios formativos, en el plano de las creencias, las identidades coinciden con las propuestas de las instituciones, lo que evidenciaría que los conocimientos y capacidades construidas son aceptadas y asumidas por los estudiantes. Esto no hace más que reafirmar la importancia de los planes de estudios en la construcción de la identidad docente y la necesidad de que estos den espacios libres para construir creencias sobre el rol del profesorado de música como un gesto democrático, de empatía con las personas que se forman y de futura emancipación de los futuros egresados que los capaciten para ejercer como maestros de música. La posibilidad de formación tanto dentro como fuera del aula supone entender la construcción de la identidad como un acto creativo y con potencialidades, en tanto creer que los estudiantes que se forman pueden crear sus propios mundos profesionales y maneras de ser y estar en ellos. En otras palabras, la FPM debiese referir a la formación autónoma y autodeterminada de sus propias creencias sobre la enseñanza y su rol dentro de la escuela y la sociedad.

Si bien los casos muestran realidades completamente disímiles tanto en su configuración como en sus fundamentos formativos, estos evidencian de alguna forma un denominador común del recorrido formativo total (antes o durante) de los estudiantes: una fuerte impronta en el lenguaje musical culto y elitista y sus repertorios, aunque se intente avanzar en otras direcciones musicales con repertorios populares. *El centro musical es el centro y de ahí no se mueve.* Aunque pudiese ser un problema en la FPM, lo cierto es que las tradiciones que acompañan a la tradición musical

permiten configurar nuevas ideas sobre la docencia de la música, más o menos radicales, más o menos equilibradas. Cuando es acompañada por ideas didácticas basadas en la psicología educativa y estándares formativos terminan reproduciéndose creencias sobre la música, pero con un matiz adaptativo hacia la escuela, es decir, hacia un profesorado que intenta agradar a sus estudiantes con sus múltiples formas de enseñanza a través de una simplificación de la música y su discurso, lo que podría corresponderse con un profesorado que se mueve entre los modelos didácticos *práctico* y *comunicativo-lúdico*; si acaso complementada por miradas críticas sobre la experiencia musical, la tradición y su lenguaje musical termina por descentrarse, pudiendo así el profesorado complejizar su discurso sobre la enseñanza de la música y su relación con las problemáticas socioculturales, lo que correspondería con un modelo didáctico *complejo*. De esta manera, el contrapunto se hace necesario para tensionar las identidades musicales y pedagógicas puestas en juego, o por el contrario se vivirán como prolongaciones más o menos estables de la formación escolar y universitaria.

Esto también implicaría que, más allá de la modalidad formativa que los estudiantes opten, consecutiva o concurrente, es necesario reflexionar internamente sobre las tradiciones que se promueven a través de acciones formativas amplias en el sentido de entender la FPM en vínculo con el componente pedagógico. De esta suerte, se evitaría la reducción tanto del discurso sobre lo que significa ser docente como del campo de acción del profesorado de música. Esta disposición crítica debe venir acompañada de la reflexión profunda sobre las problemáticas musical y pedagógicas y los intereses de los estudiantes y problemáticas en las escuelas. Esto permitirá articular con mayor facilidad y naturalmente las tensiones ampliamente descritas en esta tesis y probablemente entender que la música o la enseñanza de ella también debe atender los problemas sociales y políticos porque la escuela es una representación más de ellos.

Por otro lado, en lo que al contexto social y normativo en la FPM respecta, se concluye que sus dimensiones son interdependientes y dadas probablemente por los caracteres de las universidades, pública y privada; si bien cada vez es más habitual escuchar en el lenguaje del profesorado universitario y directivos de los programas de FPM sobre los procesos de acreditación de los planes de estudios y las evaluaciones a las que son sometidos sus estudiantes. De esta manera, con mayor o menor interés, sus directivos y profesorado universitario se

empeñan en dirigir a sus estudiantes hacia estos ideales formativos, lo cual en parte es comprensible, pues es el modelo que cada docente universitario defiende, pero que nunca puede hacerse en detrimento de la gestación en cada estudiante de su propia identidad docente y musical. Esta situación evidenciaría la falta de desarrollo de un profesionalismo ético una vez que es cada vez más común de sujetarse acríticamente a criterios prefijados. La FPM también se debe a la construcción de un profesorado creativo y autónomo que, si bien debe aportar a que el país se desarrolle económicamente y sea eficaz en ello, debe cuestionar profundamente cada uno de los ámbitos del conocimiento y las relaciones sociales y culturales que se dan en los espacios escolares y la sociedad. Esta perspectiva trae consigo cuán importante es envolver la FPM con los problemas sociales y culturales de la sociedad. Esta mirada desde la *tradición de reconstrucción social* situaría a la música y su enseñanza en sus contextos cambiantes y comprendería que la formación del profesorado se debe no solo a la música y la didáctica sino también a las dinámicas sociales y las relaciones de poder que de ellas dependen.

Con respecto a la manera en que viven los estudiantes su paso por cada plan de estudios, si bien son disímiles, aportan un número importante de conclusiones, las cuales pueden ser sintetizadas en la fascinación, o por los conocimientos musicales y psicopedagógicos específicos o solo por los pedagógicos. Esto refiere a que ambas posibilidades permiten encantar a los estudiantes en su paso por los territorios curriculares respectivos tanto a través de referentes docentes y la prolongación de intereses musicales (*por extensión de las vivencias*) como por el ingreso a un territorio profundamente distinto de la formación anteriormente recibida (*por choque epistemológico*). De estas experiencias los estudiantes extraen las conceptualizaciones sobre la escuela o realidad escolar que proponen los planes de estudios, que finalmente determinarán la mayor o menor satisfacción con los estudios realizados. Se concibe así la escuela bien como un espacio objetivo capaz de ser resuelto en base a cuestiones ciertas sobre ella, bien como un lugar subjetivo donde lo mejor es aprender previamente una disposición incierta o incluso incrédula sobre sus problemas implícitos. Estas posiciones formativas llevarían a afrontar de manera dispar las experiencias tanto dentro de los casos como en las prácticas en los centros escolares, si bien ninguna evitará ciertas críticas por la formación recibida y el *shock de la praxis*, respectivamente. Se trata de diferentes niveles de insatisfacción que se generan dependiendo de la ilusión objetiva o subjetiva sobre la escuela y que determinan la promoción de ciertas herramientas teóricas y

prácticas o praxiales por parte del plan de estudios.

Finalmente, se concluye que las posiciones sobre la integración de los capitales musicales y educativos de los estudiantes que ingresan y los nuevos conocimientos de los territorios curriculares serán relevantes en la manera de construir sus identidades. Esto, por un lado, implica el reconocimiento de las experiencias antes de la formación docente, es decir, comprender que la identidad docente comienza antes de la promoción de conocimientos ocupacionales. Por otro lado, revela la importancia de hacer dialogar las experiencias no solo a través de los intereses musicales prácticos, los cuales siempre son poderosos, sino también a través de la reflexión de la historia personal de cada uno de ellos desde perspectivas musicales y educativas. Es ésta una tarea compleja, pues reconocer que los estudiantes acceden al caso con un sinnúmero de experiencias se podría traducir en cierto estrés en los ya sobrecargados planes de estudios. Quizás la mejor forma de comprender el recorrido formativo de los estudiantes sea a través de la reconstrucción docente a través de la reflexión, es decir, la expresión y diálogo de sus historias llenas de deseos sobre la música y la educación con relación a las nuevas experiencias.

Limitaciones.

La investigación como proceso de indagación de fenómenos sociales y culturales puede arrastrar diversas limitaciones. Reconocimiento de cuestiones problemáticas que, al mismo tiempo da la oportunidad de ser transparente y mejorar en el marco de futuras investigaciones.

En relación con las limitaciones de la investigación en sí misma, se pueden apuntar dos cuestiones:

- Como investigador, pero primero como profesor de música con una formación determinada formación musical y pedagógica puede presentarse como un sesgo al momento de investigar sobre fenómenos directamente relacionados a la historia académica. Esto quedaba expresado en el apartado donde se detalla el proceso de *Negociación y Acceso a los casos* al apuntar que mi formación académica y el desarrollo se dio en el caso de modalidad consecutiva.

- El enfoque utilizado o más bien recreado vivamente en esta investigación podría registrar un número importante de limitaciones las cuales deben ser reconocidas. Si bien el estudio de caso es un enfoque valioso para poder profundizar en la idiosincrasia y discursos que promueve la FPM en Chile, estos no implican la generalización de los resultados. Sin embargo, el lector tiene la libertad de reflexionar sobre las interpretaciones realizadas y transferirlas o no su realidad más próxima.
- La rigidez y prefijación del tiempo de recogida de información también pueden ser vistas como limitaciones. El no residir en la ciudad donde los dos casos se emplazan me llevó a tomar decisiones muchas veces apresuradas intentando cumplir con la planificación prefijada. Sin embargo, se reflexionó intensamente sobre cada una de las cuestiones que se debía resolver diariamente.
- El error como investigador en formación fue buscar el control sobre los espacios a indagar y no esperar sorpresas. Probablemente, relacionado con la limitación anterior, intenté ajustarme a la planificación de observación diaria elaborada previamente, la que claramente tomo rumbos distintos en cada uno de los casos.

Proyecciones.

La investigación realizada abre el campo de la investigación sobre la FPM y su identidad. Este primer paso se instala en un reducido espacio de investigaciones de corte sociológicos en el ámbito de la educación musical en Chile que tiene consideraciones sobre estructuras, fundamentos de los planes de estudios y el profesorado universitario. De esta suerte, se hace inevitable e imperioso seguir profundizando en estos aspectos, los cuales pudiendo referirse a cuestiones generales de la FPM encuentran su especificidad al momento de la búsqueda de la mejora de estos programas en un contexto determinado. Esto refiere a que, durante el proceso de escritura de esta tesis, específicamente su último año, Chile se ha visto envuelto en movimientos sociales que buscan una mayor justicia social, lo que significa que las siguientes revisiones sobre la FPM deben apurarse en examinar la formación para la justicia social, la

promoción de espacios democráticos y la búsqueda de un equilibrio musical en cuanto a repertorios que representen cada uno de los rincones del mundo local y extranjero. La tarea de los investigadores es revelarse contra investigaciones carentes de voces de los otros, de aquellos invisibilizados, es decir, revelar las injusticias formativas y sociales en contextos profundamente desequilibrados.

V. REFERENCIAS

- Abma, T., y Stake, R. (2014). Science of the particular: An advocacy of naturalistic case study in health research. *Qualitative Health Research*, 24(8), 1150–1161. doi: 10.1177/1049732314543196
- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12–22. doi: 10.1177/87551233050230020103
- Adorno, T. W. (1984). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Allsup, R. E. (2003). Praxis and the Possible: Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157–169. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40327208>
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O., y Wilhelmi, M. R. (en prensa). Isolation at the workplace: the case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*. doi: 10.1080/14613808.2020.1806809
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182–196. doi: 10.1177/0022487101052003002
- Apple, M. W. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 67–85. doi: 10.15366/riejs2015.4.2

- Apple, M. W., y Oliver, A. (1995). Educación y formación de movimientos conservadores. *Revista de Educación*, 308, 167–193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102379>
- Aranda, R., Carrillo, C., y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso. *DEBATES-Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 18, 248–278. Recuperado de <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6528>
- Arnot, M. y Reay, D. (2004). Towards a sociology of teacher education. En J. Muller, B. Davies y A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 137-150), Londres: Routledge.
- Aróstegui, J. L. (Ed.). (2004). *The social context of music education* (pp. 7-15). CIRCE: University of Illinois.
- Aróstegui, J. L. (2008). Brahms como miscelánea: Música y educación musical para una era posmoderna. En J. L. Aróstegui y J. B. Martínez (Eds.), *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 185–223). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del Profesorado de Música: Planes de Estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(2), 3-7. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf>
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/187/119>

- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(3), 145–159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309010>
- Aróstegui, J. L., y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(2), 179–189. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42665>
- Aróstegui, J. L., y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. doi: 10.1080/10632913.2020.1746715
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L., y de Oliveira Teixeira, Z. L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista Da ABEM*, 23(35), 24–34. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322. doi: 10.1590/S0101-73302011000200004
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263. doi: 10.4067/S0718-07052010000100013
- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 159–174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>

- Avis, J. (2005). Beyond performativity: Reflections on activist professionalism and the labour process in further education. *Journal of Education Policy*, 20(2), 209–222. doi: 10.1080/0268093052000341403
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15(37), 87–104. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103–113. doi: 10.17227/01212494.38pys103.113
- Ball, S. J. (2017). *Foucault as educator*. Londres: Springer.
- Ball, S. J., y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96. doi: 10.1080/17508487.2013.740678
- Ballantyne, J. (2006). What Music Teachers Want: The Emergence of a Unified Understanding of an Ideal Teacher Education Course. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 2-11. doi: 10.14221/ajte.2006v31n1.1
- Ballantyne, J. (2007a). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119–136. doi: 10.1177/0255761407079955
- Ballantyne, J. (2007b). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181–191. doi: 10.1177/0255761407083573

- Ballantyne, J., y Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368–381. doi: 10.1177/0255761412459165
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., y Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. doi: 10.1177/0255761411433720
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baricco, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid: Siruela.
- Bauman, Z (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Madrid: Amorrortu editores.
- Bautista, A., Stanley, A. M., y Candusso, F. (2020). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 42–53. doi: 10.1080/10632913.2020.1746713
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(3), 5–28. doi: 10.15366/reice2020.18.3.001
- Bennett, D. (2013). The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 53–67. doi: 10.1177/0255761411434498

- Bennett, D., y Chong, E. K. M. (2018). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education*, 36(1), 108–123. doi: 10.1177/0255761417703780
- Bentz, V., y Shapiro, J. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. California: SAGE Publications.
- Bernard, R. (2005). Making Music, Making Selves: A Call for Reframing Music Teacher Education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 4(2). Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 15(1). doi: 10.17227/01203916.5119
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (Vol. I). Londres: Routledge.
- Betancourt, J. H. (2018). Una lectura dialógica crítica entre la constitución del sujeto y los procesos de configuración. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (pp. 367–374). Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Bjørnsen, E., y Woddis, J. (2020). Music in our lives: Using the concept of “Bildung” to understand the role of music education policy in England. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 192–207. doi: 10.1177/1321103X19841918
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectives and methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8988>

- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32(1), 24–32. doi: 10.1177/025576149803200103
- Bouij, C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3). Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(4), 109–131. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf
- Bowman, W. (2013). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 49-69). Madrid: Morata.
- Bowman, W. (2018). The social and ethical significance of music and music education. *Revista Da Abem*, 26(40), 167–175. doi: 10.33054/abem2018a4010
- Bresler, L. (1993). Music in a Double-Bind: Instruction by Non-Specialists in Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1–13. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40318744>
- Bresler, L., y Stake, R. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. En R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 270–311). Nueva York: Oxford University Press.

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67–88. doi: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Carrasco-Aguilar, C., y Ortiz, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1–17. doi: 10.5212/retepe.v.5.15322.017
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121–139. doi: 10.4067/s0718-07052019000200121
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48–59. doi: 10.1590/s1413-24782002000200004
- Castro, S. T. (2018). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 139–147. doi: 10.12967/riem-2017-5-p139-147
- Cavieres-Fernández, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Diálogos Educativos*, 9(17), 18–57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039066>
- Cavieres-Fernández, E., y Apple, M. W. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265–280. doi: 10.1590/cc0101-32622016171391

- Cerda, A. M., Núñez, I., y Silva, M. de la L. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170825040400/pdf_568.pdf
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 25–46. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/71830>
- Colwell, R. (2007). History Looking Forward. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 95-102). Dordrecht: Springer.
- Colwell, R. (2018). Policy and assessment. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 126–139. doi: 10.1080/10632913.2018.1533502
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2797/917260
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674. doi: 10.1016/S0742-051X(97)00014-0
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(1), 51–100. doi: 10.35362/rie1901055
- CPEIP (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational reaserch: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative reaserch*. Boston: Pearson Education.
- da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. doi: 10.1177/0022487100051003002
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- de Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(1), 1–28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=333328167002>
- de Vries, P. A. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. doi: 10.1177/0255761413515818
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(2), 23–38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307271>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157–172. doi: 10.35362/rie682190
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. doi: 10.35362/rie8313817
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolby, N., y Rizvi, F. (2008). Introduction: Youth, Mobility, and Identity. En N. Dolby y F. Rizvi (Eds.), *Youth moves: identities and education in global perspective* (pp. 1-14). Nueva York: Routledge.
- Domínguez, S., y Pino, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224–239. doi: 10.7203/LEEME.46.18033

- Draves, T. J. (2014). Under construction: Undergraduates' perceptions of their music teacher role-identities. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 199–214. doi: 10.1177/1321103X14547982
- Draves, T. J. (2020). Exploring music student teachers' professional identities. *Music Education Research*, 1–13. doi: 10.1080/14613808.2020.1832059
- Duque, J. y Jorquera, M. C. (2013). *Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica*. En International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (243-256), Sevilla, España.
- Elliot, D. J. (2002). Philosophical Perspectives on Research. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 85-1102). Nueva York: Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (2005). Introduction. En D. J. Elliot (Ed.), *Praxial music education. Reflections and dialogues*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. doi: 10.1177/0027432112452999
- Espinoza, O., y González, L. E. (2014). El impacto de las políticas neo liberales en el sistema de educación superior chileno. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1, 55–74. Recuperado de http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_espinoza_gonzalez_politicas_neoliberales.pdf
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones Del Trabajo Docente En Chile. Discurso, Subjetividad y Resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68–79. doi: 10.1590/1807-03102015v27n1p068
- Fautley, M. (2018). The implications of evaluation and educational policy reforms on English secondary school music education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 140-148. doi: 10.1080/10632913.2018.1532369
- Fautley, M. (2020). Training music teachers in England – what is the music that is being taught in secondary schools? An opinion piece. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 262–276. doi: 10.7203/LEEME.46.18021
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburgo: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. *WZB Discussion Papers*, 98-108. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-126247>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *New Left Review*, 126–155. Recuperado de <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>

- Freer, P. K., y Bennett, D. (2012). Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, 14(3), 265–284. doi: 10.1080/14613808.2012.712507
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Revista Tarea*, 41, 29–33. Recuperado de http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1137/2/FPF_OPF_01_0004.pdf
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Frith, S. (2003). Identidad y Música. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 181-213). Madrid: Amorrortu editores.
- Froehlich, H. (2007). Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 7–21. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich6_3.pdf
- Gajardo, L., González, D., y Gajardo, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2), 517–556. Recuperado de <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/291>

- García-Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1–15. doi: 10.1344/b3w.5.2000.24799
- Garvis, S., y Pendergast, D. (2012). Storying music and the arts education: The generalist teacher voice. *British Journal of Music Education*, 29(1), 107–123. doi: 10.1017/S0265051711000386
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2001). *Más allá de la izquierda y la derecha: el futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Gillespie, R., y Hamann, D. L. (1999). Career Choice among String Music Education Students in American Colleges and Universities. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 266–278. doi: 10.2307/3345784
- Giroux, H. (1997a). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997b). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2003b). *Inocencia Robada: Juventud, Multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Sanmamed, M. (2015). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 301–319. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24711296>
- Güsewell, A., Joliat, F., y Terrien, P. (2017). Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education*, 35(4), 526–540. doi: 10.1177/0255761416667472
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Madrid: Amorrortu editores.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. doi: 10.1080/14613800902924508
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. En J. Knigge y A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (pp. 237–255). Essen: Die Blaue Eule.
- Haning, M. (2020). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1), 39–49. doi: 10.1177/0255761420952215

- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., y MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? En R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-21). Nueva York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., y Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665–682. doi: 10.1348/000709906X154676
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Heiling G. y Aróstegui, J. L. (2011). An Agenda for Music Teacher Education. En J. L. Aróstegui (Ed.), *Educating Music Teachers for the 21st Century* (pp. 201-222). Róterdam: Sense Publishers.
- Hellman, D. (2008). Do Music Education Majors Intend to Teach Music? An Exploratory Survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 65–70. doi: 10.1177/8755123308322378
- Hermans, H. J. M. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134–159. doi: 10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x
- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171–191. doi: 10.2979/philmusieducrevi.25.2.05
- Hess, J. (2018). Revolutionary Activism in Striated Spaces? Considering an Activist Music Education in K-12 Schooling. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 17(2), 22–49. doi: 10.22176/act17.2.21

- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Horlacher, R. (2018). ¿Los modelos educativos imponen la estandarización? leyendo a Pestalozzi históricamente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 625–645. doi: 10.30827/profesorado.v22i1.9945
- Hudak, G. M. (1995). 'We Are All Related': The Formation of the 'sound' identity in music making and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(3), 297–315. doi: 10.1080/0159630950160302
- Iotova, A. I., y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 295–315. doi: 10.30827/profesorado.v22i3.8003
- Isbell, D. S. (2014). The Socialization of Music Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 5–12. doi: 10.1177/8755123314547912
- Janesick, V. J. (2002). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Denman y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 227–251). Sonora: Colegio de Sonora.
- Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook*. California: ABC-CLIO.
- Jones, B. D., y Parkes, K. A. (2010). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41–56. doi: 10.1177/1057083709351816
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.

- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1–55. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751>
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52–74. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571>
- Jorquera, R. (2019). Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/213678>
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kellner, D. (2003). *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. Londres: Routledge.
- Kern, H. (2012). Identitätsbildung durch Musikunterricht. En M. Basfeld y W. Hutter (Eds.), *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess - ein interdisziplinäres Forschungskolloquium* (pp. 79-96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 220. doi: /10.2979/philmusieducrevi.24.2.07
- Kertz-Welzel, A. (2017). Revisiting Bildung and Its Meaning for International Music Education Policy. En P. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp. 11-36). Nueva York: Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education*. Indiana: Indiana University Press.

- Kertz-Welzel, A. (2020). Cultural diversity or core culture? Politics and German music Education. *Finnish Journal of Music Education*, 23, 34–42. Recuperado de https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol23_nro1_2_web_1
- Kessels, J., y Korthagen, F. (1996). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Research*, 25(3), 17–22. doi: 10.1177/004839310903900301
- Kirkman, P., y Brownhill, S. (2020). Refining professional knowing as a creative practice: towards a framework for Self-Reflective Shapes and a novel approach to reflection. *Reflective Practice*, 21(1), 94–109. doi: 10.1080/14623943.2020.1712195
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 83–101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Kraay, J. (2013). Examining the Construction of Music Teacher Identity in Generalist Classroom Teachers: An Ethnographic Case Study. *Canadian Music Educator*, 55(1), 32–36. Recuperado de <https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/cme-journal-55-1-3.pdf#page=34>
- Kraemer, R. D. (2004). *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Kraidy, M. (2005). *Hybridity or the cultural logic of globalization*. Filadelfia: Temple University.
- Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369–388. doi: 10.1080/14613808.2011.638505

- Larraín, J. (2010). Identidad chilena y el bicentenario. *Estudios Públicos*, 120, 5–30. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-91-a-la-120/estudios-publicos-n-120-2010/identidad-chilena-y-el-bicentenario>
- Larrosa, J. (1998). Bildung y nihilismo. Notas sobre Falso movimiento, de Peter Handke y Wim Wenders. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(22), 61–77. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5775>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Li, X. (1999). Preparedness to teach: A comparison between consecutive and concurrent education students. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(2), 184–197. Recuperado de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/54667>
- Liston, D., y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López-Peláez, M. P. (2015). La pedagogía socrática en la educación musical en primaria. *Escuela Abierta*, 18(1), 11–22. doi: 10.29257/ea18.2015.02
- Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M., y Beas, M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741–757. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, A. W. H., y Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151–173. doi: 10.1080/02619760701275552

- Mansfield, J. (2013). El sujeto musical global, el currículum y el cuestionamiento de la tecnología de Heidegger. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 169-186). Madrid: Morata.
- Manso, J., y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145–169. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684674>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15–42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos - respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27–32. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-de-pedagogia.pdf>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107–123. Recuperado de <https://www.intersticios.es/article/view/6330>
- Marshall, C., y Anderson, A. L. (2009). Is it Possible to Be an Activist Educator? En C. Marshall y A. L. Anderson (Eds.), *Activist educators. Breaking past limits* (pp. 1–30). Nueva York: Routledge.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 29–40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42636>

- Maykut, P., y Morehouse, R. (2002). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Londres: Routledge.
- Mayorga, M., y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), 91–111. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1934>
- McCarthy, C., Hudak, G., Allegretto, S. A., Miklaucic, S., y Saukko, P. (1999). Anxiety and Celebration: Popular Music and Youth Identities at the End of the Century. *Counterpoints*, 96, 1–16. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42975830>
- McCarthy, M. (2007). Narrative inquiry as a way of knowing in music education. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 3–12. doi: 10.1177/1321103x07087564
- McDonald, M., y Zeichner, K. (2008). Social Justice Teacher Education. En T. C. Quinn, W. C. Ayers, y D. O. Stovall (Eds.), *Handbook on Social Justice in Education* (pp. 595–610). Londres: Routledge.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. San Pablo: Cortez Editora.
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Miksza, P. (2007). Musician/Performer Role Conflict. En J. W. Scheib (Ed.), *Roles, identity, socialization, and conflict: The transition from music student to music teacher (a literature review)* (pp. 44–49). Reston: Society for Music Teacher Education. Recuperado de <http://smtte.us/wp-content/uploads/2007/02/rolesidentitysocializationconflict.pdf>
- Miksza, P., y Berg, M. H. (2013). A Longitudinal Study of Preservice Music Teacher Development: Application and Advancement of the Fuller and Bown Teacher- Concerns Model. *Journal of Research in Music Education*, 61(1). doi: 10.1177/0022429412473606

- MINEDUC (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Estandares_artes_musicales_y_visuales_07-10.pdf
- MINEDUC (2016a). *Decreto 239: Reglamenta los requisitos de acreditación para carreras y programas regulares de pedagogía, establecidos por el artículo 27 bis de la ley No 20.129, y modifica el decreto No 352, de 2012*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1096760&f=2016-11-17&p=>
- MINEDUC (2016b). *Ley 20903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2016-04-01&p=>
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83–104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Nielsen, F. V. (2007). Music (and Arts) Education from the Point of View of *Didaktik and Bildung*. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 265-285). Dordrecht: Springer.
- Nierman, G. E., Zeichner, K., y Hobbel, N. (2002). Changing Concepts of Teacher Education. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference* (pp. 818–839). Nueva York: Oxford University Press.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9–25. doi: 10.17227/01212494.33pys9.25

- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/421>
- Núñez, M., y Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Profesión Docente*, 47, 83–89. Recuperado de <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antecedentes/53-docencia47>
- Núñez, P. (1960). Educación musical en los liceos. *Revista Musical Chilena*, 14(70), 36–40. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13076/13356>
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311–328. doi: 10.1590/S1413-24782010000200008
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23478979>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291–308. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x
- Pembrook, R. y Craig, C. (2002). Teaching as a Profession. Two Variations on a Theme. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 786-817). Nueva York: Oxford University Press.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55–81. doi: 10.34096/ics.i16.869

- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: Técnicas y análisis de datos* (Vol. II). Madrid: La Muralla.
- Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. En I. Cantón y M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (p. 199-210). Madrid: Narcea Ediciones.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haya: De Gruyter Mouton.
- Pino, O. (2015). El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810-2010. [Trabajo final de Máster]. Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142566>
- Poblete, C. (2016). Formación de profesores de música en la Universidad de Chile: génesis y evolución de un modelo. En Universidad de Chile, Facultad de Artes (Ed.), *Reconstruyendo la mirada: investigación en educación artística en la Universidad de Chile* (pp. 187–203). Santiago de Chile: Dirección Académica, Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Poblete, C. (2017). Formación docente en música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista FAEEBA*, 26(48), 97–109. doi: 10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103–137. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html>
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis*, 18, 1-12. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/4096>

- Randles, C., y Ballantyne, J. (2018). Measuring self-perceptions of creative identity: a cross-cultural comparison of the creative identities of pre-service music teachers in the US and Australia. *Music Education Research*, 20(2), 231–241. doi: 10.1080/14613808.2016.1249360
- Regelski, T. (2016). Music, Music education, and Institutional Ideology: A Praxial Philosophy of Musical Sociality. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(2), 10–45. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf
- Reimer, B. (1972). Putting aesthetic education to work. *Music Educators Journal*, 59(1), 28-33. doi: 10.2307/3394105
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113–140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Roberts, B. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction Introduction of Music Educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2), 1-42. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Rubinsztain, P. (2017). Lo pedagógico desde el Sur: apuntes para leer lo existente y lo emergente. *Revista Kavilando*, 9(1), 121–129. Recuperado de <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/201>
- Rusinek, G., y Aróstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78–90). Nueva York: Oxford University Press.

- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Education Change*, 1, 77–95. doi: 10.1023/a:1010092014264
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, y D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 579–592). Dordrecht: Springer.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanhueza, C. (2011). El debate sobre “el embrujamiento alemán” y el papel de la ciencia alemana hacia fines del siglo XIX en Chile. En G. Chicote y Barbara Göbel (Eds.), *Ideas viajeras y sus objetos: el intercambio científico entre Alemania y América austral* (pp. 29–40). Madrid – Fráncfort del Meno: Iberoamericana/Vervuert.
- Sanhueza, C. (2013). La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la Movilidad del saber Germano a Chile a finales del Siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos*, 39(1), 54–81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134629358004>
- Scheib, J. W. (2006). Tension in the Life of the School Music Teacher: A Conflict of Ideologies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 5–13. doi: 10.1177/87551233060240020101
- Schmidt, P. (2017). Why Policy Matters: Developing a Policy Vocabulary within Music Education. En P. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp. 11-36). Nueva York: Oxford University Press.

- Serrano, R. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: Referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 153–169. doi: 10.5209/RECIEM.54848
- Serrano, R., Zamorano, F., y González-Martín, C. (2020). El Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 187–207. doi: 10.7203/LEEME.46.17600
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. doi: 10.3102/0013189X034004014
- Shaw, R. D. (2016). Music teacher stress in the era of accountability. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 104–116. doi: 10.1080/10632913.2015.1005325
- Shifres, F., y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional De Educación Musical*, 5, 85–91. doi: 10.12967/RIEM-2017-5-p085-091
- Shrewsbury, C. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40003432>
- Silva-Peña, I., y Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 137-154. doi: 10.19053/01227238.8724
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de “profesionalización” para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178–192. doi: 10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473–1486. doi: 10.1590/S1517-9702201508141660
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Sotomayor, C., y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad En La Educación*, 35, 91–129. doi: 10.4067/S0718-45652011000200004
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural Art Education and Social Reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171–178. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1320218>
- Tafoya, E. (2010). El valor de la tradición en Thomas Kuhn: continuidad y principio de cambio. *Acta Sociológica*, 52, 77–98. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11572-012-9199-0>
- Tomé, J. L. (2014). *Las identidades: Las identidades morales y políticas en la obra de Jürgen Habermas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207–229. doi: 10.35362/rie480697

- Uribe, C. (2019). La música en los ritos escolares. De la simpleza de los cantos a la instalación de una visión de mundo. En M. A. Ordás, M. Tanco y I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 152–158). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Valcke, M. (2013). “Evidence-Based Teaching, Evidence-Based Teacher Education” (Quality of Teachers and Quality of Teacher Education). En X. Zhu y K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21st Century. New Frontiers of Educational Research* (pp. 53-65). Berlin – Heidelberg: Springer.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *CISMA, Revista Del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1–25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3852467>
- Valle, J., y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267–290. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_11.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, A., Luque de la Rosa, Antonio Fernández, M. del M., y López, E. (2020). *La Sociedad y la Educación Musical. Del colegio a la formación específica de los conservatorios*. Madrid: Dykinson.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the Field of Music Education: Are We All Humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37–52. doi: 10.2979/pme.2007.15.1.37
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of Bildung. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96. doi: 10.1080/00039896.1964.10663765

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Villa, E., Patiño, C. D., Duque, L., Cardona, J., y Muñoz, D. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, 29(66), 281–306. doi: 10.21500/01212753.2223
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift Für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) - Journal for Critical Music Education*, 1–25. Recuperado de <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>
- von Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- Vonk, J. H. C. (1995). Teacher induction: An essential element at the start of teachers' careers. *Revista Española de Pedagogía*, 53(200), 5–22. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23765574>
- Vonk, J. H. C. (2018). Teacher Induction: The great omission in education. En M. Galton y B. Moon (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe: Issues and Trends* (pp. 85–108). Londres: Routledge.
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa: ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia: Pomares.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 675-694). Nueva York: Oxford University Press.

- Woodford, P. G. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Science Communication*, 3(1), 97–114. doi: 10.1177/107554708100300106
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321–332. doi: 10.1177/1356389013497081
- Yunker, B. A. (2019). Becoming and Being, Being and Becoming. A Necessary Balance in the Journey of Musician Educators. En R. E. Allsup y C. Benedict (Eds.), *Estelle Jorgensen's Legacy in Music Education* (pp. 11-16). Ontario: Western University.
- Zamorano, F., Aróstegui, J. L., y González-Martín, C. (en prensa). Dualidades y contradicciones en los planes de estudio del profesorado de música. De la reproducción económica acrítica a la justicia social. *Revista Electrónica de LEEME*.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K., y Liston, D. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3–20. doi: 10.1177/002248719004100202
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. doi: 10.1080/13540600309378
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355–366. doi: 10.4067/s0718-65682010000300016

VI. ANEXOS

Anexo 1: Carta de Solicitud y Contrato de investigación.

Director/a,

Yo, Felipe Zamorano Valenzuela, profesor de Artes Musicales, me dirijo a usted con el objetivo de solicitar el espacio en el programa que usted dirige para poder realizar uno de los estudios de casos, parte de mi investigación doctoral.

En estos momentos curso mis estudios de doctorado en la Universidad de Granada en donde realizo una investigación vinculada a la educación musical y la formación de su profesorado, siendo dirigido por el profesor José Luis Aróstegui Plaza. A continuación, comentaré brevemente esta investigación.

Objetivo

El objetivo de esta investigación es comprender la forma en que se construye la identidad docente del profesorado de música en los modelos concurrente y consecutivo presentes en el sistema universitario chileno. En este sentido se plantea poner el foco en las siguientes dimensiones de las titulaciones de formación inicial.

Esta propuesta comprende que cada programa de formación del profesorado brinda experiencias que permiten construir la identidad docente, en nuestro caso como profesores y profesoras de Artes Musicales. Etapa universitaria clave en donde el futuro/a docente comienza a formarse en lo disciplinar –musical- y lo pedagógico, a través de diferentes mecanismos explícitos e implícitos de los programas y sus académicos (racionalidades, creencias, modos de hacer), los que dialogando o no con las experiencias preuniversitarias de sus estudiantes y el contexto escolar, determinan la manera en que el/la futuro/a docente comprenderá su rol en la escuela y la concepción sobre el aporte de la música en el ámbito educativo.

Preguntas de investigación

En relación al objetivo trazado se plantean las siguientes preguntas de investigación desde los distintos ámbitos del programa de estudio:

Estructura y planes de estudios: ¿Cuáles son las experiencias que brindan los programas de estudios para articular la teoría y la práctica sobre el conocimiento pedagógico? ¿Cómo los planes y programas de estudios de cada modelo establecen en sus cursos de pedagogía la articulación con el conocimiento disciplinar? ¿Qué problemáticas del contexto nacional y escolar tratan los planes y programas de estudios de cada modelo?

Creencias y prácticas de los/as académicos/as: ¿Cómo el profesorado universitario comprende su asignatura desde el punto de vista de la articulación con los otros cursos del programa? ¿Cuáles son las experiencias significativas que ofrece el profesorado universitario, en términos de reflexiones sobre lo qué es ser profesor y el contexto social escolar?

Experiencias y creencias de los/as estudiantes y titulados/as: ¿Cuáles son las motivaciones para ingresar a un programa de formación de profesores de música? ¿Qué capacidades ha desarrollado para afrontar la tarea de educar en las escuelas a través de la música? ¿Cuáles creen que han sido los factores que han ayudado a mejorar sus capacidades? ¿Cuáles son las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad musical y docente? ¿Cuál es su visión respecto al contexto escolar, específicamente al de su práctica o espacio laboral? ¿Cuáles son sus percepciones sobre las demandas de las políticas educativas en su – futuro- trabajo como docentes?

Metodología

Esta investigación se plantea desde la perspectiva cualitativa, utilizando el enfoque de estudios de casos. Casos del modelo concurrente y modelo simultaneo, de los cuales se espera que participe la titulación que usted dirige, plantea en primer lugar analizar los planes y programas de estudio y otros documentos oficiales. Una vez confirmada la solicitud y el consentimiento informado se solicitará al director del programa de formación inicial enviar estos documentos al

investigador.

Respecto a la recogida de información en el campo del caso se establecen las siguientes actividades: Entrevistas y un grupo de discusión (y sus correspondientes guiones) que serán aplicados a estudiantes y académicos del programa, y Observación de clases. En relación a esta etapa ya se ha comprometido la participación de una carrera de pedagogía en artes musicales la cual posee un modelo concurrente de formación inicial.

Resultados esperados

Este proyecto de investigación se inscribe en el ámbito de la educación musical y la formación del profesorado, por tanto, se espera ser un aporte como:

Referencia teórica al campo de la educación musical y formación del profesorado en Chile.

A una revisión crítica por parte de los programas de formación inicial, de las experiencias que brindan para la construcción de una identidad docente comprometida con la educación musical en la escuela.

Devolución de información

Cómo esta investigación se plantea indagar en una primera etapa, con el enfoque de estudio de casos, cada uno de estos tendrá su respectivo informe, el cuál será entregado a los directivos y académicos del programa de formación. Respecto al plazo de devolución, se espera que estos informes sean enviados una vez finalizado el proceso doctoral.

Luego de la breve explicación de mi proyecto de investigación solicito a usted comprometer como uno de los casos a estudiar.

Felipe Zamorano Valenzuela

Doctorando en Ciencias de la Educación,

Fecha:

AUTORIZACIÓN

Yo, _____, director/a del programa _____ de la Universidad _____, he leído el resumen del proyecto de investigación del doctorando Felipe Zamorano Valenzuela, y tengo conocimiento del proceso de recogida de información que ha llevado a cabo el investigador. Por tanto, autorizo que el investigador en formación pueda utilizar esta información recogida con fines científicos.

Firma director/a

Anexo 2: Consentimiento informado.

Santiago_____ de_____ del 2018

Nombre del/la participante del programa: _____

A usted se le ha invitado a participar en un estudio relacionado con la formación del profesorado de música. Antes de decidir si participa o no, usted debe conocer y comprender cada uno de los aspectos generales de la investigación.

Una vez que haya comprendido el objetivo de la investigación y sus distintos requerimientos se le pedirá que firme este documento de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

Justificación del estudio.

Cada programa de formación del profesorado y sus modelos brindan experiencias que permiten construir la identidad docente, en nuestro caso como profesores y profesoras de Artes Musicales. Etapa universitaria clave en donde el futuro/a docente comienza a formarse en lo disciplinar – musical- y lo pedagógico, a través de diferentes mecanismos explícitos e implícitos de los programas y sus académicos (racionalidades, creencias, modos de hacer), los que dialogando o no con las experiencias preuniversitarias y el contexto escolar determinan la manera en que el/la docente comprende su rol en la escuela, en tanto identidad como docentes.

Se abre así un espacio en donde nos planteamos indagar en los programas de formación del profesorado de música y en la manera en que se construye la identidad –profesional- docente ya que comprendemos que estas son el sustrato del mismo ejercicio docente que, impactará, en cada uno de los niños y niñas en las escuelas.

En este sentido este estudio se justifica desde los siguientes puntos.

- Plantearse una investigación que aluda a la formación inicial y la identidad docente también es extender la mirada hacia las experiencias que ofrecerán los y las docentes de educación musical en las escuelas.

- En el contexto investigativo chileno, no existen referencias acerca de la construcción de la identidad docente del profesorado de música, menos en los distintos modelos de formación.
- Las universidades han aumentado su oferta de titulaciones de formación de profesores de música. Aún más, el modelo consecutivo ha incrementado su presencia en la oferta universitaria chilena.
- Existe la preocupación desde el punto de vista político educativo sobre la educación artística en el contexto chileno. Así se han establecido durante los últimos años lineamientos mediante los siguientes espacios: 1) Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música (2014); 2) Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) (2015); 3) Política Nacional en el campo de la Música 2017 – 2022 (2016). Así, esta investigación se entiende como un estudio que permite aportar a la formación inicial docente y la mejora de sus prácticas.

Objetivos del estudio.

Se le está invitando a participar en una investigación que tiene como objetivo, comprender la forma en que se construye la identidad docente del profesorado de música en formación en los modelos concurrente y consecutivo presentes en el sistema universitario chileno. En este sentido se plantean objetivos relacionados a: 1) Estructura y Planes de estudios de cada modelo (representado en un programa de formación inicial); 2) Creencias y prácticas de los/as académicos/as; 3) Experiencias y creencias de los/as estudiantes y titulados/as del programa de formación inicial.

Resultados esperados.

Como este proyecto de investigación se inscribe en el ámbito de la educación musical y la formación del profesorado se espera aportar:

Establecer referencias teóricas al campo de la educación musical y formación del profesorado en Chile.

A la revisión crítica por parte de los programas de formación inicial, de las experiencias que brindan para la construcción de una identidad docente comprometida con la educación musical en la escuela.

Procedimientos

Si está de acuerdo con participar se le comunicarán los siguientes procedimientos éticos:

Se clarificarán los objetivos del estudio, y cuál será el público a quien pueda llegar esta información.

Se le informarán los objetivos y estructura de la entrevista, grupo de debate y/o observación de aula.

Las entrevistas, grupo de debate y/o observaciones de aula se registrarán por el principio de confidencialidad.

Una vez finalizada la entrevista, grupo de debate y/o observaciones de aula podrá señalar los comentarios emitidos que no quieren que se incluyan en la transcripción.

Finalizando la entrevista, grupo de debate y/o observaciones de aula, se pedirá permiso a la persona para hacer uso de ella y, cuando sea necesario, excluir algo de su contenido.

Los entrevistados o participantes del grupo de debate y/o observaciones de aula podrán ver cómo se comunican sus comentarios o de las observaciones en aula del programa, para corregir o ampliar, los criterios de exactitud, relevancia o imparcialidad.

No serán publicados datos que un o una participante solicite mantener en secreto. Las citas directas y juicios atribuidos requerirán de permisos explícitos de sus autores.

Anexos 3: Guion entrevistas semiestructuradas para directivos.

DIRECTIVOS	
Categoría	Preguntas
Presentación del directivo/a	¿Podría comentarnos su experiencia en docencia, investigación y gestión?
	¿Cuál es su rol como directivo del programa?
Plan de estudios	¿Cuáles son las líneas de formación que existen dentro del plan de estudios?
	¿Podrías comentarnos como se toman las decisiones pedagógicas dentro del programa?
	*¿Que rol cumplen los cursos integrados de didáctica, evaluación, y TIC en la formación de los y las estudiantes?
	*¿Que rol cumplen los Talleres de investigación en la formación de los y las estudiantes?
	¿Cuál es el rol de las prácticas en las escuelas en el plan de estudios?
	¿Cómo se articulan los cursos, tanto desde el punto de vista disciplinar (musical) y pedagógico, como desde la teoría y práctica?
	¿Cómo atiende el plan de estudios y su curso los conocimientos y motivaciones musicales y pedagógicas de sus estudiantes?
	¿Cómo y cuándo se realizan evaluaciones del plan de estudios? Tanto internas como externas
	¿Qué modelo o modelos de profesor promueve el programa?
Alumnado	¿Cuál es el perfil de ingreso de los estudiantes?
	¿Cómo cree que se valora el estudiantado de pedagogía en música?
Profesorado	¿Existen instancias de discusión entre los distintos/as participantes del programa? ¿En términos generales, qué temas se tratan?
	¿Cómo se elige al profesorado? ¿Cuáles son sus cualidades?
Proceso de enseñanza aprendizaje	¿Qué tipo de metodologías se promueve en el programa?
Ambientes en el programa	¿Como valora la relación entre el alumnado y los profesores?
Profesorado de música	¿Para usted que es un buen o buena profesora de música? ¿Qué características debe tener? ¿Cómo lo promueve el programa?

*Preguntas para directivos de la modalidad consecutiva.

Anexo 4: Guion entrevistas semiestructuradas para profesorado universitario.

PROFESORADO	
Categoría	Preguntas
	Presentación del profesor/a
	¿Podría comentarnos su experiencia docente, investigativa o en gestión?
Plan de estudios	¿Qué lugar cumple su curso en el plan de estudios y la formación de profesores/as de música?
	¿Cómo articula su curso con los otros cursos, tanto desde el punto disciplinar (musical) y pedagógico, como desde la teoría y práctica?
	¿Cómo atiende el plan de estudios y su curso los conocimientos y motivaciones musicales y/o pedagógicas de sus estudiantes?
	¿Cómo y cuándo se realizan evaluaciones del plan de estudios? Tanto internas como externas
	¿Qué modelo o modelos de profesor promueve el programa?
Alumnado	¿Cuál es el perfil de ingreso de los estudiantes?
	¿Cómo implica a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje?
	¿Cómo cree que el alumnado se compromete con el trabajo docente a lo largo de la carrera?
	¿Cómo cree que se valora el estudiantado de pedagogía en música?
Profesorado	¿Cómo se relaciona con los profesores/as del programa? ¿Cuáles son las instancias de intercambio académico entre los y las académicos?
	¿Existen instancias de discusión entre los distintos/as participantes del programa? ¿En términos generales, qué temas se tratan?
Proceso de enseñanza aprendizaje	¿Qué metodologías de trabajo promueve en su clase? ¿Estas metodologías son generalizadas en los demás cursos del plan de estudios? ¿En estas metodologías se promueve el trabajo individual y grupal, por ejemplo?
Ambientes en el programa	¿Cómo valora la relación entre el alumnado y los profesores?
	¿Cómo es el ambiente en el programa?
	¿Se promueve algún tipo de asociacionismo dentro de la institución?
	¿Existen espacios para la representatividad estudiantil?
Profesorado de música	¿Para usted que es un buen o buena profesora de música? ¿Qué características debe tener?
	¿Cómo lo promueve el programa?

Anexo 5: Guion entrevistas semiestructuradas para estudiantes y egresados.

ESTUDIANTE - EGRESADO	
Categoría	Preguntas
Presentación del o la estudiante	¿Podría comentarnos un poco de su experiencia musical en la escuela?
	*¿Cómo fue la experiencia de la formación musical en el pregrado? ¿Cuál han sido sus motivaciones para la entrada al programa?
Plan de estudios	¿Qué experiencias han sido significativas a lo largo de la carrera? ¿Qué cursos? ¿Cómo atiende el plan de estudios y los cursos los conocimientos y motivaciones musicales y pedagógicas de sus estudiantes? ¿Cómo evalúan ustedes el plan de estudios?
Alumnado	¿Qué modelo o modelos de profesor promueve el programa? ¿Qué es para usted ser un buen profesor de música? ¿Han cambiado estas ideas a lo largo de la carrera? ¿Cómo te comprometes con el trabajo docente a lo largo de la carrera? *¿Cómo se sitúan ustedes como futuros/as profesores/as de música en un programa de formación de diferentes disciplinas de la escuela? ¿Cómo viven la experiencia musical? ¿Existen espacios de asociatividad estudiantil? ¿Se promueve algún tipo de asociacionismo musical dentro de la institución? ¿Existen espacios para la representatividad estudiantil? ¿De qué manera ustedes se hacen presentes en estos espacios? ¿Cómo valoras el ambiente estudiantil, de trabajo y social del programa?
Profesorado	¿Qué profesor/es o profesora/s destacaría? ¿Por qué?
Proceso de enseñanza aprendizaje	¿Qué metodologías de trabajo promueve el profesorado? ¿Estas metodologías son generalizadas en los demás cursos del plan de estudios? ¿En estas metodologías se promueve el trabajo individual y grupal, por ejemplo?
Ambientes en el programa	¿Cómo valora la relación con tus compañeros/as, profesores/as y directivos/as? ¿Cómo es el ambiente en el programa? ¿Existen espacios para la representatividad estudiantil? ¿Cuáles son sus demandas?
Profesorado de música	¿Te sientes preparado/a para ejercer como docente? ¿Para usted que es un buen o buena profesora de música? ¿Qué características debe tener? ¿Cómo lo promueve el programa?

