

MODELOS TRANSFORMADORES Y PROFESORES ISLAS. EXPLORANDO VINCULACIONES Y DISTANCIAS ENTRE EL MODELO EDUCATIVO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA Y LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL Y VOCAL PARA PEDAGOGÍA EN MÚSICA

TRANSFORMATIVE MODELS AND ISLAND TEACHERS. EXPLORING LINKS AND DISTANCES BETWEEN THE EDUCATIONAL MODEL OF A PUBLIC INSTITUTION AND INSTRUMENTAL AND VOCAL TRAINING FOR MUSIC PEDAGOGY

Fernanda Ortega Sáenz
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
*Chile**

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación realizado en el Departamento de Música de una institución universitaria pública, cuyo objetivo central ha consistido en diagnosticar el conocimiento y comprensión que los/as profesores de Formación instrumental y vocal tienen acerca de los conceptos estructurales del modelo educativo de dicha institución. Este trabajo aspira a convertirse en un insumo para la generación de estrategias que apoyen la implementación, aplicación de dicho modelo y su currículo innovado y, en etapas futuras, contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la carrera de Pedagogía en Música.

Palabras clave: Pedagogía en música, modelo educativo, formación instrumental

ABSTRACT

This paper presents the results of a research project carried out in the Department of Music of a public university. The research's main objective has been to inquiry what knowledge and understanding Instrumental and Vocal Training teachers have about the university's structural concepts of its educational model. The proposal aspires to become an input for the production of strategies that support the implementation and application of university educational model and its innovative curriculum and, in future stages, will contribute to the improvement of the teaching-learning processes for the Music Pedagogy career.

Keywords: Music pedagogy, educational model, instrumental teaching

* Recibido el 30/07/2023 y aceptado el 17/04/2024 Correo electrónico: fernanda.ortega@umce.cl. ORCID: 0009-0007-3013-3583, Dra. en Filosofía mención Estética y Teoría del Arte.

Introducción¹

Para responder a las crecientes exigencias de los sistemas de acreditación, las instituciones de educación superior, especialmente las públicas que imparten carreras de pedagogía, se enfrentan a la necesidad de revisar sus lineamientos institucionales y las estructuras que los sustentan, con el fin de asegurarse el acceso a los recursos estatales². Tal es el caso de la institución pública universitaria en la que se centra este trabajo, la cual ha debido reformular su proyecto institucional, sus principales bases y ejes, entre ellos, el modelo educativo, el perfil docente y diversas políticas operacionales, cambios a los que se suma un proceso de actualización mayor: el paso a un sistema por competencias que requirió el rediseño curricular institucional y, de este modo, la implementación de nuevas mallas.

El modelo educativo de esta institución (2016) busca crear las condiciones propicias para una formación contextualizada y comprometida con la sociedad en quienes se educan en esta universidad. Para lograrlo, declara principios orientadores (transformacional; de integralidad; de flexibilidad; de reflexibilidad; de proyectividad y de plasticidad) que se concretan en distintos ámbitos de formación (disciplinar-pedagógico; reflexión de la propia práctica; renovación e innovación; investigación y experimentación, y desarrollo integral).

A la luz de los cambios producidos a nivel institucional, el año 2018 el Departamento de Música de esta universidad pública implementó una nueva malla para la carrera de Pedagogía en Música, enmarcada en las tres competencias que se declaran como fundamentales del sello institucional, cuatro genéricas y cuatro competencias específicas de la disciplina, con un diseño que tiene como eje central la práctica, en concordancia con el nuevo modelo educativo. Como es esperable, la implementación de dichos procesos de innovación no ha estado exenta de inconvenientes. Entre ellas, una de las problemáticas específicas de la instalación y la operatividad del nuevo currículo, creemos, se encuentra en la dificultad de concretar el marco conceptual del modelo educativo institucional en la *formación disciplinar* propia del Departamento de Música.

La investigación que enmarca esta publicación surge de las interrogantes abiertas por el proceso de cambios en la formación descrito. En primer lugar, ¿cómo se vinculan los conceptos estructurales del modelo educativo institucional con la formación disciplinar instrumental y vocal en el Departamento de Música de dicha institución? Y luego, ¿de qué manera el conocimiento y la comprensión de los conceptos estructurales del modelo educativo pueden ser una herramienta para llevar a cabo la transformación de las prácticas docentes disciplinares instrumentales y vocales?

En esta publicación se presentan los resultados de un proyecto de investigación realizado en el Departamento de Música en cuestión, cuyo objetivo central ha consistido en diagnosticar el conocimiento y la comprensión que los/as profesores de Formación

¹ La presente publicación es parte del proyecto de investigación “¿Formando Profesores de Música transformadores de la sociedad? Conceptos estructurales del Modelo Educativo institucional y formación disciplinar instrumental en el Departamento de Música”, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, código 27-2021-PIED. El primer año de proyecto contó con la colaboración, en tanto co-investigador, del Dr. Pablo Soto Hurtado.

² Principalmente a partir de las siguientes legislaciones del MINEDUC y sus respectivas actualizaciones: Ley 21094 de 2018. Sobre Universidades Estatales. 25 de mayo de 2018; Ley 21091 de 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo de 2018; Ley 20129 de 2006. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. 23 de octubre de 2006.

instrumental y vocal de este Departamento tienen acerca de los conceptos estructurales del modelo educativo. Junto con este diagnóstico, la investigación propuesta apunta a un fin mayor, cual es el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, aspiramos a que estos resultados se conviertan en un insumo para la generación de estrategias que apoyen la implementación y aplicación de dicho modelo y su currículo innovado y, en etapas futuras, faciliten la incorporación del enfoque de transformación social en la Formación instrumental y vocal.

Antecedentes teóricos

El Modelo Educativo de la institución en estudio, es concebido como “un cuerpo articulado de elementos de carácter conceptual, que delimitan el sentido del aprendizaje, la enseñanza, las dinámicas e interacciones que promueven la adquisición progresiva de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los que se construye el perfil profesional y académico de sus egresados”³. Esta declaración institucional constituye un sistema de representación de ideas plasmado en la escritura, sistema que es entendido como un lugar de producción y circulación de sentidos⁴. Asimismo, este modelo está inscrito en un marco mayor de lineamientos y directrices educacionales que forman parte de la política educativa nacional. Dichos marcos, en la medida que *mandatan* al sistema educacional, se constituyen como discursos de legitimidad, o siguiendo a Pierre Bourdieu⁵, se han posicionado como *lengua legítima*, por la importancia que tienen como sustento para establecer sistemas de pensamiento y, en este sentido, definir su relación dominante con las estructuras institucionales y de poder. Ahora bien, estos marcos y estructuras esperan ser decodificados a partir de los propios términos que se ha asignado la institución, los cuales, de acuerdo con los referentes filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos que define el modelo educativo, se plantean desde un enfoque teórico crítico⁶, que “pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria; que valora y promueve los derechos humanos, y [es] consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto”⁷. Al respecto, y analizado más en profundidad, para la puesta en práctica de un modelo educativo crítico que espera ser transformador -enfoque teórico que enmarca asimismo esta investigación⁸, es imperativo cuestionarse sobre el rol que puede

³ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2016). **Modelo Educativo UMCE**. Santiago: UMCE, p. 7.

⁴ Cohen, Marcel y Peignot, Jérôme (2005). **Histoire et art de l'écriture**. París: Robert Lafont, pp. 1-1216.

⁵ Bourdieu, Pierre (2001). **Langage et pouvoir symbolique**. París: Fayard. Igualmente: Bourdieu, Pierre (1982). **Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques**. París: Fayard.

⁶ El Modelo Educativo en cuestión, señala entre los referentes teóricos que lo sustentan los siguientes trabajos: Apple, Michael (1987). **Ideología y currículo**. Madrid: Akal.; Freire, Pablo (2001). **Pedagogía de la autonomía**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.; Freire, Pablo (2002). **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI.; Giroux, Henry (1997). **Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI.; Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.

⁷ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2016). **Modelo Educativo...**, p. 11.

⁸ En un sentido amplio, nos adscribimos a una Pedagogía crítica, entendida en este caso a partir de los trabajos de Henry Giroux: Giroux, Henry (1985). “Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience”, *The Journal of Education*, 167(2), pp. 22–41, Giroux, Henry (1997). **Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI y Giroux, Henry (2015). “Cuando las escuelas se convierten

jugar dicho marco de legitimidad en la formación de futuros formadores/as. Michael Apple⁹ considera como requerimiento para ello, entender el uso del lenguaje que ha sido establecido con énfasis en documentos escritos por parte de los grupos hegemónicos (discurso educacional, Currículo, Planes y Programas, entre otros), para así desarrollar, en los casos que sea necesario, un discurso contra hegemónico crítico. De este modo, es fundamental fomentar la importancia de hacerse preguntas respecto a qué conocimiento se entrega, preguntarse a quién o a quiénes les sirve ese conocimiento que el currículo solicita, pues la problematización que surge de estas interrogantes produce el espesor crítico reflexivo necesario para los diversos procesos de actualización, rediseño o evaluación a los que se enfrenta el profesorado.

Ahora bien, en la enseñanza musical y particularmente en la formación instrumental o vocal especializada, la distancia entre la práctica y la teoría ha sido parte de la historia de la música y de su institucionalización¹⁰, sobre todo cuando ese espacio de inscripción es la universidad¹¹. Al respecto, no se trata de un problema reciente. Ya en la tradición originada en la antigua Grecia, basada principalmente en ideas filosóficas de Pitágoras, Platón y Aristóteles, la música se concibió separada en dos dimensiones, *Ars* y *Scientia*, o bien, arte y ciencia. Es decir, la *música práctica* que se ejecuta y suena, por un lado, y la *especulación y teoría*, por el otro¹². Esta bipartición no es solo un asunto nominativo, sino que ha sido determinante en los procesos de institucionalización, desarrollo y formación de cada dimensión. Para lo que nos concierne, quienes dictan las disciplinas de instrumento y voz en el Departamento de Música en estudio, en directa relación con un uso musical escritural, se inscriben en lo que en la tradición occidental es denominado el lado *práctico de la música*, en el cual, el foco tiende a centrarse en una búsqueda de perfección y virtuosismo técnico e interpretativo musical cuyo sello distintivo es la posesión o no del talento musical. Lo anterior se distancia, a su vez, del lado más especulativo, vinculado de modo natural con el pensamiento teórico - conceptual que se plasma en la escritura y el logos.

En lo que respecta a Latinoamérica, una perspectiva decolonialista, que podemos encontrar ya perfilada en los trabajos previos de Aníbal Quijano¹³, la proponen Fabio Shifres

en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica”, *Revista de Educación*, (8), pp. 11-26, en complemento con un enfoque o perspectiva crítica, a partir de Michael Apple Apple, Michael (2006). “Education, politics, and social transformation”, *Researchgate.net*, pp. 1-32 y Apple, Michael (2019). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge, pp. 198 particularmente entendidos como “estudios críticos educacionales”.

⁹ Apple (2019). *Ideology and Curriculum...*, pp. 1-224. Igualmente: Apple, Michael (2012). **Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple**. Nueva York: Routledge, pp. 1-296.

¹⁰ Ortega, Fernanda (2020). *Ars y Scientia: Consolidación de la institucionalización de la música en la Universidad de Chile (1298-1953)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

¹¹ Carpenter, Cook N. (1972). **Music in the Medieval and Renaissance Universities**. Nueva York: Da Capo Press, pp. 1-394.

¹² Fubini, Enrico (2004). **Estética de la música**. Madrid: La balsa de la medusa, pp. 1-344. Igualmente: Fubini, Enrico (1994). **La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Salamanca: Alianza Editorial, pp. 1-600.

¹³ Quijano, Anibal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.

y Daniel Gonnet¹⁴, para quienes los sistemas desarrollados en América Latina que dieron paso a la concepción y la tradición de la formación disciplinar instrumental fueron el *modelo Jesuita* y el *modelo de Conservatorio*. Recogiendo la síntesis realizada por Pablo Serrati¹⁵, Shifres y Gonnet señalan que los pilares del modelo jesuita son: 1) centralidad de la ejecución instrumental; 2) centralidad de la notación y la alfabetización musical; 3) centralidad de la obra musical y su tratamiento como mercancía (que se importa desde Europa a las colonias); 4) enajenación de los momentos para hacer música junto al establecimiento de la diferenciación público-intérprete. Por su parte, sobre las bases del modelo anterior, el modelo de conservatorio añade fundamentalmente: 1) el encuadre diádico de enseñanza personal e individual; 2) la valoración de los desempeños individuales como medida del progreso musical. Para la definición de este último modelo, destaca la importancia del camino abierto por Henry Kingsbury¹⁶ y su estudio antropológico musical del conservatorio. Para el contexto local, mencionamos trabajos realizados por investigadores chilenos en esta línea, quienes han incorporado los modelos de Shifres y Gonnet en propuestas actualizadas.

Es el caso de Rolando Ángel-Alvarado¹⁷, quien plantea una teoría emergente la cual reconoce tres modelos colonialistas, frente a los que, las pedagogías basadas en el “Buen Vivir indigenista”, cobrarían sentido desde “el musicar” y un enfoque sociomusical. Por su parte, Raúl Jorquera¹⁸ se aboca al estudio de la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas (MPU) en los procesos de formación inicial docente, buscando tensionar la herencia de los modelos jesuita y de conservatorio, sumando el paradigma estético formalista, frente a posiciones más cercanas al enfoque filosófico praxial.

Diseño metodológico

Para abordar las interrogantes propuestas se ha elegido una metodología cualitativa debido a que esta trabaja en sus fundamentos epistemológicos con datos descriptivos que buscan conocer la realidad de las personas, desde una interpretación contextual, de forma inductiva, flexible y dentro del marco de los propios discursos¹⁹. Sin perjuicio de lo anterior, el diseño de investigación en su etapa inicial ha sido de tipo mixto, dado que, de acuerdo con sus requerimientos, se incluyeron herramientas de recopilación de datos cuantitativos, generando un momento inicial de ejecución de tipo concurrente, que entregó al análisis un marco más amplio de información e interpretación²⁰.

¹⁴ Shifres, Fabio y Daniel Gonnet (2015). “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”, *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 3(2), pp. 51-67.

¹⁵ Serrati, Pablo (2017). “Cuestionar la colonialidad en la educación musical”, *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, p. 98.

¹⁶ Kingsbury, Henry (2001). **Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system**. Filadelfia: Temple University Press, pp. 1-216.

¹⁷ Ángel-Alvarado, Rolando (2021). “Buen Vivir y colonialismo: Hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”, *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp. 94-114.

¹⁸ Jorquera, Raúl (2022). “Inclusión y Exclusión de Músicas Populares Urbanas en el discurso de Directivos de Carreras Universitarias”, *Revista NEUMA*, 15(2), pp. 182-201.

¹⁹ Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, (Vol. 1). Barcelona: Paidós.; Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2016). **Metodología de la investigación**. 6ª ed. México D.F.: McGraw-Hill.

²⁰ Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2016). **Metodología de...**, pp. 557-559.

La investigación se ha planteado asimismo como un estudio de caso exploratorio, esto último considerando que se propone delinear una visión general aproximativa de un tema de estudio que consideramos ha sido poco estudiado, avanzando posteriormente a un estudio de alcance descriptivo, una vez que ha sido posible identificar propiedades y características importantes del objeto de estudio y su contexto²¹. La forma de proceder con el objeto de estudio escogido expresa la convicción de que el proceso de investigación se caracteriza “por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”²², y, en este sentido, pone en marcha “un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa”²³. Consecuentemente, en este proyecto “llamamos casos a aquellas *situaciones o entidades sociales únicas* que merecen interés en investigación”²⁴ y que, a su vez, se conforman como un objeto “apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos”, y “es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación”²⁵. Asimismo, es importante destacar que esta investigación ha supuesto una observación participante, pues los investigadores formaban parte del Departamento de Música en cuestión y se desempeñaban como docentes de instrumento, lo cual reafirma la orientación del estudio emprendido, esto es, el interés por “describir e interpretar la realidad educativa desde dentro”²⁶.

Sobre el universo de estudio

La nueva malla implementada a partir del año 2018 en el departamento en estudio, privilegia el foco en la funcionalidad pedagógica del área instrumental, considerando cuatro instrumentos como parte de la formación general (piano, guitarra, flauta dulce, voz) más posteriores seminarios de diverso nivel de formación instrumental que, consecuentemente, amplían la oferta instrumental y, por tanto, de diversidad de profesionales que dictan estas actividades curriculares. En este contexto cabe destacar que, de los/as casi 60 profesores/as que conformaban la totalidad del cuerpo docente del Departamento al momento de la investigación, cerca de 33 docentes realizaban cursos de instrumento o voz, lo que significa un porcentaje altamente considerable. Si bien estos números han variado al momento de la redacción de este escrito, en general, las cifras mantienen esta relación proporcional²⁷.

²¹ Hernández, Fernández y Baptista (2016). **Metodología de...**, pp. 91-92.

²² Bisquerra, Rafael (Coord.) (2019). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, p. 301.

²³ Bisquerra (2019). **Metodología de la ...**, p. 302.

²⁴ Bisquerra (2019). **Metodología de la ...**, p. 303.

²⁵ Latorre (1996). citado en Bisquerra (2019). **Metodología de la...**, p. 303.

²⁶ Bisquerra (2019). **Metodología de la ...**, p. 273.

²⁷ En el Departamento de Música en estudio coexisten dos carreras de la disciplina (Pedagogía y Licenciatura), con los/as docentes realizando actividades curriculares en ambas o solo en una de ellas. Sin embargo, para la investigación y particularmente, para los dos grupos focales, se privilegió una muestra heterogénea que consideró los aspectos referidos a tipo de contrato, sexo y años de docencia de los/as participantes, con el fin de asegurar la presencia de distintas visiones acerca del Modelo Educativo y su relación con la docencia en la formación instrumental y vocal. Esta decisión se debe a que la vinculación laboral de cada docente es con la institución y el Departamento en su totalidad y no con alguna de las dos carreras en particular.

De este modo, el universo de la muestra a lo largo de los dos años de investigación estuvo conformado por todos/as los/as Profesores de Formación Instrumental y vocal del Departamento, incluyendo todos los tipos de contrato (honorarios, contrata, planta) y de jerarquía (instructor, asistente, asociado, titular). Dicha diferenciación luego pasó a ser considerada en la interpretación de los datos.

Por otro lado, si bien parte de los/as docentes del universo en estudio son profesores/as de música de formación, casi la totalidad -incluidos/as quienes hicieron el trayecto paralelo de la docencia- se formó profesionalmente como intérpretes musicales, en su mayoría de música de tradición escrita bajo el paradigma del *modelo de conservatorio*, lo cual, según veremos, se relaciona directamente con las posibles diferencias en cuanto a las concepciones educativas del universo de estudio y sus visiones frente a los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

Recolección de datos

El primer instrumento aplicado fue de tipo cuantitativo, correspondiente al Cuestionario diagnóstico realizado a través de la plataforma *Google forms*, el cual estuvo disponible en línea entre los meses de agosto y septiembre de 2021. La muestra a la que estuvo dirigido estaba constituida por los/as 33 docentes descritos en las líneas anteriores; de la aplicación se obtuvieron 21 respuestas. Se descontó previamente al equipo investigador y a docentes imposibilitados/as de participar por razones específicas.

El propósito de esta aplicación fue determinar los conocimientos generales que los/as docentes de Formación Instrumental y vocal tuvieran acerca de los conceptos fundamentales que animan el Modelo Educativo Institucional. El cuestionario se compuso de preguntas con respuestas cerradas (Sí/No), de aplicación rápida y respuesta anónima²⁸. Posteriormente, los datos obtenidos fueron distribuidos en categorías definidas previamente a partir de los conceptos estructurales del Modelo Educativo institucional.

El segundo instrumento aplicado fue de tipo cualitativo, el que organizó la muestra en dos grupos focales examinados a la luz de lo que el equipo de investigadores denominó “Relación entre el Modelo Educativo institucional y la docencia en Formación Instrumental en el Departamento de Música”²⁹. Los grupos focales funcionaron siguiendo una pauta de entrevistas semi estructuradas, con las cuales se buscaba establecer una conversación flexible y contextualizada³⁰. Por su parte, el tratamiento y análisis de los datos se efectuó con el *software* informático *Nvivo12*, con el que se logró realizar una codificación eficiente de cada entrevista, generando categorías, estructurando y organizando el texto para luego

²⁸ Moya, Carlos. (2014). *Administración y proyectos educativos*. Santiago: UMCE, pp. 101). Debido a que la participación en el cuestionario no era obligatoria y conociendo las dinámicas de funcionamiento de la cultura organizacional, o institucional-departamental en este caso, el equipo investigador consideró realizar un acercamiento motivacional previo a los profesores en cuestión. Sin embargo, aquello no se pudo realizar dado que el primer año de proyecto se desarrolló en contexto de restricciones sanitarias por la pandemia del COVID-19, lo cual requirió modificar plazos y estrategias del diseño.

²⁹ El financiamiento del proyecto permitió contar con la colaboración de un profesional externo, cumpliendo la función de apoyo técnico-metodológico, con lo cual el procesamiento de la información obtenida fue preciso y riguroso.

³⁰ Díaz-Bravo, L., Uri Torruco-García, U., Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz. (2013). “La entrevista, recurso flexible y dinámico”, *Investigación en educación médica*, 2(7), pp. 162-167.

analizarlo³¹. Este proceso se desarrolló a partir de la técnica cualitativa de análisis estructural de contenidos³², consistente en clasificar, categorizar y codificar los diversos elementos de un mensaje, con la finalidad de comprender las representaciones sociales que los sujetos tienen sobre una temática determinada³³.

El trabajo con los dos grupos focales fue realizado en las primeras semanas de enero de 2022, contando ambos con una muy buena participación para el universo total: siete docentes en el GF 1 y ocho para el GF 2. Fueron dirigidos por el profesional colaborador, lo que permitió al equipo investigador asistir como observador.

Resultados

El instrumento “Cuestionario diagnóstico” permitió obtener evidencia clara para la caracterización de la muestra, a la vez que una primera valoración del objeto de estudio.

Respecto al tipo de vínculo laboral de los/as docentes que respondieron, un 71,4% indica contrato a honorarios, un 19% a planta y un 9,5% a contrata. En relación con el tipo de jornada, 42,9% señala estar contratado/a por horas, 33,3% con media jornada y 23,8% con jornada completa. Asimismo, un 57,1% señala trabajar actualmente en otra institución de educación superior.

En cuanto a la pregunta *¿Tiene usted estudios formales de Pedagogía y/o Pedagogía en Música?*, un 52,4% responde “No”, frente a un 47,6% que responde “Sí”. Este resultado es algo engañoso, dado que buena parte de la muestra que no respondió el Cuestionario corresponde a profesores que, en su mayoría, son únicamente intérpretes de formación, frente a los/as docentes con más años en la institución que sí respondieron, muchos de los cuales pasaron por la Pedagogía previa o posteriormente a estudios profesionales de instrumento o voz, la mayoría estudió Pedagogía en esta misma institución.

Respecto de los niveles de conocimiento del Modelo Educativo institucional, un amplio 81% responde afirmativamente a la pregunta *¿Conoce usted el documento escrito del Modelo Educativo?*, mientras que el 19% señala que no lo conoce, si bien luego un 61,9% indica que el tipo de acercamiento corresponde a “lectura rápida”, un 23,8% opta por la opción “estudio en profundidad” y un 19% selecciona la opción “de oídas”.

En relación con el acceso a la información contenida en el Modelo Educativo, un 52,4% señala que la institución sí le ha entregado opciones de acercamiento al documento escrito, frente a un 47,6% que señala lo contrario, cifra que indica ser más alta de lo esperando.

Por otro lado, si bien un amplio 90,5% considera oportuno que los/as docentes cuenten con actividades de acercamiento al modelo, más adelante en una contra pregunta, la respuesta es bastante menos enfática, con un 61,9% señalando que sí participaría en

³¹ Puig, Marta, Ruth Vila y María Paz Esteban. (2014). “El análisis cualitativo de datos con ATLAS”, *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), pp. 119-133.

³² Romo, Eduardo (2022). “Informe de análisis y evaluación del grupo focal *Relación entre el modelo educativo UMCE y la docencia en Formación Instrumental en el DEMUS*”. Documento interno de trabajo, Proyecto de investigación código 27-2021-PIED. Santiago: UMCE.

³³ Martinic, Sergio (2006). “El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso”, **Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios**. Manuel Canales (editor). Santiago: LOM ediciones, pp. 299-319.

actividades de acercamiento al Modelo, un 19% que “tal vez” lo haría e igualmente 19% optando por la respuesta negativa.

Otro porcentaje de respuesta que llama la atención corresponde al 47,6% que señala que sí considera útil el Modelo Educativo para la actividad curricular de formación instrumental y vocal, frente a un 52,4% que optó por la opción “no aplica”, de la cual se puede inferir que no lo conoce lo suficiente como para haber optado por la respuesta negativa. Para enriquecer la caracterización de esta información, incorporamos una consulta recibida tras el envío de la invitación a responder el Cuestionario, por parte de un/a docente a honorarios:

Estimada, Gusto saludar, esperando esté todo bien quisiera consultar por el Modelo Educativo que se menciona en todo momento en el cuestionario, el cual no conozco (...), me interesaría mucho saber sobre todo si está directamente relacionado con el ramo que imparto. Saludos cordiales (comunicación personal vía correo electrónico institucional, recibida el 20 de agosto de 2021).

La actividad central del proyecto, correspondiente a las entrevistas con los dos grupos focales, permitió una profundización de los propósitos de la investigación³⁴. El proceso de análisis se circunscribió a tres grandes dimensiones: 1) Formación disciplinar en el Departamento, 2) Modelo Educativo institucional, 3) Impacto del conocimiento del modelo educativo (en adelante, también ME). Estas tres instancias contemplaron, a su vez, la evaluación de subdimensiones y categorías de análisis así como las relaciones existentes entre ellas, siempre cruzadas por una dimensión transversal de análisis, que es el modelo mismo, lo cual fue tensionado permanentemente a partir de los principios estructurantes del ME en cada momento del análisis³⁵. A modo de ejemplo, para Formación disciplinar en el Departamento nos centramos en elementos como el currículo, la percepción sobre los estudiantes, prácticas y estrategias pedagógicas y el rol de la formación instrumental. En cuanto a la dimensión de impacto del conocimiento del ME, esta tuvo un carácter proyectivo, es decir, se consideró si es que el profesorado percibe que el conocer dicho modelo podría tener impactos significativos en la docencia en el departamento.

A continuación, presentamos parte de los resultados y hallazgos más relevantes, enunciados en el contexto de sub dimensiones que sirvieron al análisis de los grupos focales.

Prácticas y estrategias pedagógicas: en términos amplios, el análisis de los resultados permitió al equipo investigador determinar que el quehacer del profesorado en el aula no se relaciona directamente con el Modelo Educativo, y cuando lo hace, el grado de relación es bajo³⁶. Según se pudo constatar en los grupos focales, la mayor cantidad de referencias se vinculan con los Principios Transformacional y de Reflexividad. Por el contrario, es interesante verificar la poca o nula alusión que hicieron los/as locutores/as respecto del Principio de Flexibilidad en relación con las prácticas docentes. A pesar de ello, existen esfuerzos por relacionar tanto el currículo como el programa con el ME, aunque no se trata

³⁴ Los resultados señalados a continuación forman parte del *Informe de análisis y evaluación del grupo focal “Relación entre el modelo educativo y la docencia en Formación Instrumental en el Departamento de Música”* (Romo 2022), fruto del proyecto de investigación en cuestión.

³⁵ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 2.

³⁶ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 11.

de un intento generalizado, debido a distintas razones, tales como: 1) creencia de agencia de cada profesor, 2) descontento por descontextualización del ME con la realidad del aula.

La primera razón se refiere a la capacidad que tendría cada profesor/a para poner en práctica su propia idea de la educación, de la enseñanza y de los aprendizajes esperados, sin tener, necesariamente, que ampararse bajo el ME ni responder a él; es decir, cada uno/a de los/as profesoras deciden en el aula³⁷. La segunda razón expresa una crítica generalizada realizada transversalmente por parte de los/as profesores, a partir de la “carencia de instancias” y de un desarrollo del modelo que implique un *enfoque participativo* y contextualizado en la experiencia *real* del aula³⁸. En este sentido, una gran parte del cuerpo docente cree que “el papel aguanta todo”, es decir que el Modelo Educativo es una mera declaración, “palabras bellas y objetivos nobles”, pero que, en la realidad, de acuerdo con lo señalado por los/as participantes, lo declarado no se relacionaría con lo que ocurre al interior de la clase.

Rol de la formación instrumental: la percepción de los/as participantes gira en torno a tres papeles clave que este ámbito de formación desempeñaría en la educación de los/as estudiantes. Primero, la formación instrumental es la *columna vertebral* de la carrera de música en el departamento (y de las carreras de música en general), debido principalmente a su carácter práctico, de grupos reducidos (o individuales) y la relación que se genera entre estudiante-profesor/a (en términos humanos, horizontales) es fundamental. Una carrera de música, ya sea pedagogía o licenciatura, es impensable sin la formación instrumental y vocal, que sienta las bases para el conocimiento musical³⁹. Algunos/as de los/as encuestado/as señalan, por ejemplo:

Me parece fundamental, casi debería ser la espina dorsal de una carrera de música. De partida porque lo he vivido con hijos, sobrinos o experiencias de ex alumnos en colegio y lo que más tienen que hacer es de repente que los cabros toquen, es lo más motivante pa' música.

En segundo lugar, las respuestas destacan el rol transformador de la educación y, específicamente, de la música, en la cual vemos la presencia del Principio Transformacional declarado en el Modelo Educativo⁴⁰:

De todas maneras. Es parte de la música la transformación y transforma cualquier entorno en no sé...si es un entorno complejo o con drogas, lo que te da la música desde el hecho de la práctica y cambiar entornos, obviamente, sí es algo muy positivo, ojalá que cada uno en su entorno lo pueda esparcir, por así decirlo.

Es que [de] por sí la educación es transformadora, cierto, se supone que de alguna manera ayudamos a la persona a ser más persona. Es decir, ayudamos a que se vaya proyectando, vaya creciendo, por lo tanto, de por sí es transformadora.

³⁷ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 10.

³⁸ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 10.

³⁹ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 13.

⁴⁰ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 13.

En tercer lugar, las respuestas destacan la capacidad de la formación instrumental referida a “enseñar a enseñar” que, en términos amplios, se vincula con uno de los imperativos de la institución en estudio, declarado en su Modelo Educativo.⁴¹

La práctica en el aula consiste en que el alumno pasa a ser el profesor y él pasa a hacer la clase de verdad, a ver si entendió todo lo que ha aprendido.

Por último, identificamos algunas de las características propias que tiene (o debiese tener) la formación instrumental y vocal. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad reflexiva propiciado en los espacios pedagógico-musicales⁴² y que se relaciona, creemos, con el Principio de Reflexividad:

Yo creo que eso sí se da y se da permanentemente y en este modelo curricular, creo que está mucho más vigente todavía porque el énfasis está puesto en el saber hacer y en el saber ser, cuestión que antes nosotros no lo teníamos considerado como un eje central en la formación. En ese sentido creo yo que este modelo actual propende con mayor fuerza a este espacio reflexivo que se está planteando.

Percepciones del profesorado: los resultados también muestran, por otra parte, que existe la comprensión general de que el regirse por el ME a la hora de enseñar podría traer resultados positivos en la práctica docente y que, a partir del conocimiento del ME, se podría “saber dónde uno está parado”. Así, la práctica docente se realizaría desde otro punto de vista, alineada con las ideas fuerza de la institución, con sus visiones teóricas y enfoques pedagógicos⁴³:

Uno cuando llega a trabajar y todos sabemos, quienes trabajamos en distintas instituciones, cada institución tiene una visión y una misión distinta de la educación. Le guste a uno o no y uno tiene que, como trabajador de las artes en este caso, meterse en esa lógica (...). Ahora, ¿si incide?, directamente. Uno sabe dónde está parado, haces tú práctica profesional desde otro punto de vista.

Un hallazgo interesante es la referencia a la existencia de profesores/as “islas”, que deja en evidencia las dificultades que enfrentan para vincularse entre pares, con el departamento y con la institución. La investigación realizada muestra que, al menos entre los/as entrevistados/as se reconoce como tarea fundamental enfrentar la agencialidad, o en otras palabras, que cada profesor haga solamente lo que le parezca (constituyéndose como “islas”), según sus propios valores e ideas a la hora de enseñar⁴⁴:

A propósito de la interacción, creo que es fundamental, porque hasta cierto punto los que hacemos docencia instrumental, somos islas, funcionamos como islas, entonces incluso el modelo educativo, lo podemos interpretar de una manera u otra, o sea, por qué lo vamos a interpretar de una manera unísona. Yo creo que el tema es que también, (...) asistir a esta reunión, de participar, y que son pocas la instancias, son pocas las instancias que tenemos para interactuar, sobre todo una cosa tan delicada como lo pedagógico, el enseñar. Entonces siento que en el departamento estamos cada uno enseñando como nos parece lo mejor, creo

⁴¹ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 14.

⁴² Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 14.

⁴³ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 16.

⁴⁴ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, p. 16.

que no hay duda de que cada uno trata de hacer lo mejor, pero el constituirnos como una isla, no creo que sea la mejor estrategia para sacar adelante la carrera.

Opiniones como la recién expuesta enfatizan también la carencia que perciben y manifiestan los/as participantes respecto a opciones de inducción o estrategias de capacitación acerca del ME y de los fundamentos declarados por la institución como pilares de su misión educativa:

Entonces la universidad, en estas políticas administrativas de dejar a los honorarios fuera de las inducciones, a los docentes honorarios fuera de las inducciones, genera este vacío y esto es algo real y es algo que hemos propuesto.

El reconocimiento de esta debilidad se encuentra directamente relacionado con la admisión de su importancia, esto es, que en general los/as docentes aceptan que el conocimiento del Modelo Educativo podría permitirles tanto a ellos/as como a los/as estudiantes sacar mayor provecho a la práctica docente:

Sí, yo creo que sí, o sea el refrescar la información siempre va a ser positivo, yo creo que podría sacarle mucho más provecho a mi práctica docente, digamos, si hubiese estas inducciones de profundización y de discusión con los colegas y la discusión es siempre muy positiva. Yo encuentro que decir las cosas, preguntar, siempre es muy positivo.

Asimismo,

Creo que, por ejemplo, aprender para enseñar a aprender, ¿qué significa? que además vamos a enseñar metodologías. Después de que enseñemos metodologías, el instrumento, cómo se enseña el instrumento, cómo se enseña. No cómo lo enseño yo, sino que cómo lo enseña la situación grupal, es algo muy distinto. La situación individual es una situación tipo conservatorio. Los profesores nuestros, nuestros egresados tienen que ir a enfrentarse a 20 o 30 alumnos, es absolutamente distinto, entonces creo que podemos tener un modelo educativo muy interesante, pero insisto, me hace falta que tengamos más momentos de reflexión, de intercambio de opiniones, qué se yo. Por eso pienso que es importante, cuando hablaba de las islas...

Por último, destacamos otro de los resultados importantes obtenidos a partir de los grupos focales, que, para el caso, se constituyó en uno de tipo emergente, dado que no se encontraba en el horizonte investigativo y que, consideramos, se relaciona directamente con las tendencias ya mencionadas; se refiere a la constatación de una fuerte *confusión currículo-programa-Modelo Educativo*, dentro del profesorado⁴⁵.

Discusión

A partir de los datos obtenidos, se han detectado diversos requerimientos básicos, como la necesidad de gestionar procesos de inducción al nuevo modelo, al sistema por competencias que se instaló a nivel institucional, al rediseño en general. Junto con estos aspectos de implementación técnica, la investigación ha detectado una desconexión entre la práctica docente instrumental o vocal y la estructura conceptual que sustenta todo el nuevo sistema representado en el Modelo Educativo. Lo anterior se aleja de forma notoria de lo que un modelo de enfoque educacional crítico requiere para sustentarse teóricamente y de este

⁴⁵ Romo, Eduardo (2022). "Informe de análisis y evaluación...", p. 9.

modo ser llevado a la práctica⁴⁶. Si bien analizar críticamente las causas profundas de esta problemática escapan al objetivo central de esta investigación, enfocado en diagnosticar la situación, mencionaremos algunos de los factores que identificamos como relevantes.

Según se señaló, la histórica distancia entre la práctica musical y la teoría⁴⁷, que ha sido parte del desarrollo de la música occidental y de su institucionalización⁴⁸, se reproduce esta vez en la distancia identificada entre el entramado conceptual de la institución universitaria en estudio y la práctica docente instrumental y vocal en el Departamento de Música. De acuerdo con este marco y evidenciando la predominancia del *modelo de conservatorio*⁴⁹, ya en etapas de formación de intérpretes de música de tradición escrita, suele instalarse la idea de que la dedicación a otra cosa que no sea el perfeccionamiento de las destrezas propias de la técnica instrumental es una “pérdida de tiempo”. La persistencia de este lugar común, contra todos los esfuerzos para modificar el sistema de educación superior y, en particular, la enseñanza de la pedagogía, debiera señalar la urgencia con la que debemos continuar atendiendo aspectos necesarios para procesos de mejora institucional.

El sistema cerrado que establece el modelo de conservatorio, que se presenta y constituye como un campo en sí mismo, y en el cual –dicho en terminología bourdiesiana-, la lengua legítima, la magia social, los intercambios en un mercado de capitales simbólicos⁵⁰, se dan la mayoría de las veces apoyados en un trato personal que tiene como centro las clases individuales o de “modalidad uno a uno”⁵¹, todo esto redundando en la percepción de los/as docentes respecto a sentirse “profesores islas”, o en el temor de llegar a convertirse en aquello, percepción que claramente dificulta el trabajo colaborativo en sus prácticas de enseñanza. Este rendimiento negativo del modelo de conservatorio que vimos antes a partir de Shifres y Gonnet⁵² obstaculiza, por lo tanto, el desarrollo de competencias declaradas como centrales por la institución y que se expresan en la malla curricular; la colaboración favorece “no solo a estudiantes de canto o instrumento, sino que también a los propios maestros, quienes pueden beneficiarse de la oportunidad de reflexionar, participar y mejorar, de forma colaborativa y participativa, acerca de sus prácticas docentes”⁵³. Es necesario romper el circuito de retroalimentación negativa hasta ahora existente y que se alimenta de un sistema en que quienes forman, y que a su vez, han sido formados por docentes que heredan prácticas inconsistentes con los cambios operados en el modelo y que, de modo

⁴⁶ Apple (2019). **Ideology and Curriculum...** pp. 1-224; Apple, Michael (2006). “Education, politics, and social transformation...”, pp. 1-32.; Giroux (2015). “Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica”..., pp. 11-26.; Giroux (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, pp. 171-178.

⁴⁷ Fubini, Enrico (1994). **La Estética musical desde la...**, pp. 1-344.

⁴⁸ Carpenter, Cook N. (1972). **Music in the Medieval and Renaissance Universities...**, pp. 1-394.; Ortega, Fernanda (2020). *Ars y Scientia: Consolidación de la institucionalización de la música en la Universidad de Chile (1298-1953)*.

⁴⁹ Shifres y Gonnet (2015). “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”, pp. 51-67.

⁵⁰ Bourdieu (2001). **Langage et pouvoir symbolique...**, pp. 1-432.

⁵¹ Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno”, *Revista Musical Chilena*, 75(236), p. 178.

⁵² Shifres y Gonnet (2015). “Problematizando la herencia colonial...”, pp. 51-67.

⁵³ Carey, Grant y Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento...? p. 180.

mayoritario, son visibles en los cursos de formación instrumental en carreras de pedagogía en Chile.

Los/as profesores de la disciplina musical que forman futuros/as docentes para el aula escolar, afrontan el desafío de utilizar las herramientas conceptuales determinadas por las instituciones de formación inicial para el desarrollo de procesos de enseñanza que propendan a la transformación social⁵⁴. Sin embargo, los resultados muestran el distanciamiento existente entre parte del cuerpo docente que forma el universo de la muestra y los documentos institucionales fundamentales que entregan los lineamientos acerca del tipo de formación que se espera, lo que afectaría las posibilidades de mejoramiento de la docencia, entendida a su vez como un todo que vincula lo pedagógico y lo disciplinar.

Respecto a las concepciones educativas del universo de estudio, las evidencias obtenidas nos indican que son notorias las diferentes visiones frente a los sistemas de enseñanza-aprendizaje, en general, pero es importante señalar que estas diferencias también se explican por la desactualización demostrada por los sistemas -tan antiguos sistemas- de enseñanza-aprendizaje instrumental y/o vocal. Principalmente, se detectaron dos tendencias en las visiones y, particularmente, en las prácticas docentes; la primera, una línea enfocada en una pedagogía de tipo transferencial, que sería la predominante, en la medida que responde a la formación que la mayoría de los/as docentes recibieron en lo que señalamos como el modelo conservatorio⁵⁵; la segunda, menos influyente, apela a prácticas, o intentos de ellas, tendientes a una pedagogía transformativa, la cual -vale explicitarlo-, los autores de este trabajo consideramos la más apropiada y actualizada para una docencia que impulse las transformaciones de su entorno⁵⁶.

No resulta baladí el optar por uno u otro modelo pedagógico, dado que tendrán directa influencia en la formación que reciban los/as estudiantes en los respectivos procesos formativos, más aún si se trata de futuros educadores que irán a cubrir las aulas escolares de nuestro territorio. Al respecto, de acuerdo con Carey, y Grant, C. (2014, 2021), cuando él/la

⁵⁴ Apple (2019). *Ideology and Curriculum...*, pp. 1-224.

⁵⁵ Las investigadoras Carey y Grant, C. (2021) y Carey, Gemma y Catherine Grant (2014). "Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy", **Relevance and reform in the education of professional professional musicians**. Glen Carruthers (editor). Belo Horizonte: CEPROM-ISME, pp. 42-54, proponen una muy adecuada síntesis: "Una pedagogía transferencial es didáctica por naturaleza, comúnmente basada en la instrucción, el modelo, la demostración, la imitación al profesor, la pasividad del estudiante y un aprendizaje descontextualizado. Además, está caracterizada por una aproximación pedagógica predeterminada, con nociones de excelencia definidas y determinadas, y donde los logros del aprendizaje tienden a la focalización más que a la expansión. La evaluación, entendida como un punto final, orienta el aprendizaje, y el desarrollo de habilidades musicales y técnicas constituye un elemento central (Carey y Grant 2014)". Carey, Gemma, Catherine Grant, y Mauricio Valdebenito (2021). "¿Profesores de instrumento...?, p. 177.

⁵⁶ Recogemos igualmente la síntesis de las autoras mencionadas en la Nota al pie anterior, las investigadoras Carey y Grant (2014, 2021): "Los profesores que trabajan en el estilo transformativo están orientados hacia el aprendizaje más que a la evaluación, su principal objetivo es la excelencia 'expansiva' más que la excelencia 'definida' que caracteriza a profesores de estilo transferencial. En el estilo transformativo el contenido a enseñar se articula y contextualiza, ayudando al estudiante a entender su propio aprendizaje, por ejemplo, situándolo dentro del amplio contexto de su carrera y su vida. Adoptan un enfoque abierto, colaborativo y exploratorio en sus estudios, alentando a sus estudiantes a tomar posesión efectiva de su aprendizaje. En sus opciones pedagógicas permanecen ágiles y flexibles, respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes". Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito (2021). "¿Profesores de instrumento...?, p. 178.

docente adopta un enfoque de transferencia, entre las consecuencias negativas estaría "el riesgo concomitante de que el estudiante se convierta en un sujeto pasivo, incapaz de trabajar con autonomía, y por tanto, desilusionado con su propia capacidad de aprendizaje"⁵⁷, lo que a su vez generará "incapacidad del estudiante para adaptar su aprendizaje a diversos contextos musicales", produciendo "un impacto negativo en su desarrollo musical (y otros atributos personales tales como confianza en sí mismo e iniciativa)". Por el contrario, lo que se busca con el enfoque transformacional en las prácticas docentes para la enseñanza disciplinar en música, es subrayar el hecho de que "el papel del maestro es crear una situación en la que los estudiantes aprenden a enseñarse a sí mismos". (...) "Por su parte, el maestro no es solo un profesor de instrumento sino un 'instrumento' para el aprendizaje"⁵⁸.

Por otra parte, la diferencia de enfoques educativos que se perciben con mayor énfasis entre docentes con y sin formación en Pedagogía en Música, debe tenerse en cuenta, dado que a la larga contribuye al agravamiento de la división entre lo pedagógico y lo disciplinar (en este caso, un enfoque puramente centrado en la formación instrumental y vocal). En un análisis más profundo, consideramos que dicha división contribuye a acrecentar la idea de que el profesor de música es "un músico y no un docente"⁵⁹, asunto que creemos importante de enfrentar en una reflexión más exhaustiva a futuro, sobre todo porque creemos que problemas semejantes aparecen en las distintas pedagogías al abrigo de la distinción entre conocimientos (y prácticas) pedagógicas y conocimientos disciplinares.

En función de los resultados obtenidos por el proceso de investigación, un aspecto despuntó como clave, tanto que, de hecho, supuso un giro en la investigación misma. Por ello quisiéramos destacarlo ahora; se trata de la necesidad imperiosa de gestión institucional, el establecimiento de focos estratégicos de formación docente que se apliquen desde etapas iniciales de inducción, hasta la generación de espacios de participación efectiva, que puedan contribuir al fortalecimiento del compromiso institucional. Más aún, también podría ser un aporte incorporar aspectos de gestión de recursos humanos o de psicología organizacional⁶⁰ a la capacitación de los/as docentes. Vale decir nuevamente, que esto se cruza con lo que mencionamos respecto a la propia formación de los/as profesores del universo de estudio, en sistemas cerrados centrados en el desempeño individual.

Tanto o más importante en un análisis contextualizado de los resultados obtenidos, que no refiere al proyecto en sí mismo sino a la realidad laboral de los/as docentes a todo nivel en nuestro contexto nacional, se ejemplifica en las relaciones contractuales desiguales que el universo en estudio mantiene con la institución. Esto es, los desiguales tipos de contrato, que derivan en que gran parte de los/as docentes de instrumento y voz tengan un

⁵⁷ Carey, Gemma, Catherine Grant, y Mauricio Valdebenito (2021). "¿Profesores de instrumento...?", p. 177.

⁵⁸ Carey, Grant y Valdebenito (2021). "¿Profesores de instrumento...?", p. 177.

⁵⁹ Serrati, Pablo y Natalia Miranda (2016). "El músico y el docente. Reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria", *Apuntes de investigación. Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), pp. 33-52.

⁶⁰ Desde la psicología organizacional, el concepto de gestión tendrá significados distintos de acuerdo al tipo de organización. Por ejemplo, en una empresa, "tiene que ver con combinar de manera óptima las capacidades requeridas para implementar las distintas estrategias, entendidas como modelos mentales que ayudan a cumplir con los objetivos de una organización". Por otra parte, en el Estado, que podríamos situar como marco de una institución de universidad pública, "tiene que ver con la capacidad de alcanzar objetivos aplicando normas técnicas y criterios éticos y políticos". Pucheu, Andrés (2017). **Desarrollo y eficacia organizacional**. Santiago: Ediciones UC, p. 385.

vínculo laboral precario, situación que lamentablemente, es general en el sistema educacional chileno, tanto público como privado. Las relaciones contractuales entre los/as docentes y las instituciones de educación superior afectan directamente en el posible compromiso que ellos puedan alcanzar con estas y con sus lineamientos, así como en el tiempo que puedan dedicarles más allá de sus horas precisas de clase. Entiéndase con ello, reuniones de coordinación, actividades de inducción, socialización, actualización y todo tipo de proceso más allá de la docencia propiamente tal, pero que impacta en ella.

Conclusiones

Respecto a la pregunta central que esta investigación se ha dado acerca de cómo los conceptos estructurales del Modelo Educativo institucional se vinculan con la formación disciplinar instrumental y vocal en su Departamento de Música, los resultados nos han alertado de una situación determinante frente a lo proyectado inicialmente, dado que los dos instrumentos aplicados indican que existe un bajo conocimiento del Modelo Educativo en los/as docentes de instrumento y voz, a nivel general. Si bien existen relaciones, la vinculación estudiada se da de manera intermitente y depende en mayor medida de las prácticas y estrategias docentes a nivel individual. Eventualmente, se han podido reconocer prácticas y estrategias que están en línea con alguno de los Principios del Modelo, tales como el Principio Transformacional, de Reflexividad y de Plasticidad, en menor medida. Sin embargo, muchas veces aquello no es realizado de modo consciente o no es intencionado por los/as docentes⁶¹.

El análisis complementario de los resultados de corte cuantitativo puesto en relación con la indagación inductiva desde el lente cualitativo conduce a concluir que efectivamente el Modelo Educativo “no es conocido en profundidad por los profesores, no resulta familiar y se percibe una desconexión entre el desarrollo del mismo modelo, sus declaraciones y principios, con la realidad de las aulas en el departamento de música”. Al respecto, el profesorado en estudio acusa “falta de instancias participativas vinculantes”, “que logren captar las inquietudes, visiones, objetivos y experiencias vividas al interior de la institución y de las aulas de clases”⁶².

En esta misma línea, los grupos focales arrojaron un elemento importante a destacar, el cual es la confusión evidenciada entre modelo-currículo-programa. En este sentido y a partir de este resultado emergente, se tomó la decisión de modificar la segunda etapa del proyecto, dado que pareció más apremiante diseñar instancias en las que se pudieran trabajar estos conceptos y desde ahí, pensar en otros espacios para profundizar en la relación del Modelo Educativo y la realidad vivida en el aula. Esta modificación implicó concentrarse más en las acciones diagnósticas de la investigación, que por cierto respondieron al objetivo central propuesto, postergando aquellas enfocadas en los aspectos transformadores. De este modo y respecto a la segunda interrogante planteada al momento de definir la investigación, se ha reunido información relativa a percepciones de los/as docentes participantes respecto a de qué manera el conocimiento y la comprensión de los conceptos estructurales del modelo educativo pueden ser una herramienta para llevar a cabo la transformación de las prácticas

⁶¹ Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, pp. 17-18.

⁶² Romo (2022). “Informe de análisis y evaluación...”, pp. 17-18.

docentes disciplinares instrumentales y vocales. Sin embargo, dado el desconocimiento predominante de los lineamientos no se contó con las condiciones necesarias para una profundización hacia una respuesta de la interrogante. No obstante, las constataciones señaladas tras los resultados obtenidos, sí nos permiten colaborar a la generación de estrategias para una mejora en la implementación y aplicación del Modelo Educativo en las actividades curriculares disciplinares, asunto que aporta al cumplimiento de fines educativos más amplias que motivaron esta investigación.

No es posible profundizar en prácticas docentes sustentadas en el conocimiento y comprensión de lineamientos, principios y marcos epistemológicos, si es que los/as docentes llamados a participar de esta invitación, requieren un urgente (y paciente) trabajo de alfabetización de las terminologías de base. La investigación arrojó evidencia de que el desconocimiento y más aún, la confusión existente respecto de su significado y uso, requieren de estrategias previas de inducción institucional.

De este modo, si originalmente para el segundo año de proyecto se esperaba aportar sustento a la generación de nuevas prácticas docentes que propendieran a la formación de futuros profesores de música transformadores de la sociedad (el título del proyecto buscaba relevar esta intención transformadora), el desarrollo mismo del proyecto requirió flexibilidad en sus etapas finales, demostrando que, previo a una profundización, es necesario abordar aspectos básicos y fundamentales. Para la segunda etapa, entonces, se optó por un foco puesto más bien en la inducción (gestión), postergando para una hipotética futura oportunidad el enfoque hacia nuevas prácticas en Formación Instrumental. Se generó así una *Jornada Piloto de inducción al Modelo Educativo*, la cual se llevó a cabo en el mes de noviembre de 2022, gracias a la gestión conjunta con la Unidad de Desarrollo Académico, dependiente de la Dirección de Docencia institucional.

Reflexiones de cierre

Un proceso profundo de rediseño institucional, sustentado en estructuras conceptuales complejas y transversales, requiere para su real implementación y funcionamiento que sus actores conozcan, comprendan e incorporen, tanto en sus discursos como en sus prácticas, dichas estructuras conceptuales, así como sus sucesivas decantaciones en sistemas de funcionamiento, competencias, programas; finalmente, en la realidad educativa de la institución en cuestión. En las organizaciones universitarias, los procesos de cambio y de transformación, en tanto campo de realidad social, son continuos. Sin embargo, “el ajuste a las demandas institucionales es discontinuo”, dado que “su adecuación consciente se produce en eventos”⁶³.

Asimismo, en una institución en la cual la formación está centrada –de acuerdo con su Modelo Educativo- en la reflexión sobre la propia práctica, con el propósito de que sus estudiantes puedan deconstruir sus imaginarios en la búsqueda de la propia identidad docente, si fuera este un espacio educativo ideal, los académicos formadores de futuros educadores, tendrían que pasar por el mismo proceso al momento de verse comprometidos en esta labor. De este modo, podrían revisar sus prácticas habituales mayoritariamente adquiridas por

⁶³ Pucheu, Andrés (2017). **Desarrollo y eficacia organizacional**. Santiago: Ediciones UC, p. 385.

herencia de maestro a discípulo y reconstruirse en tanto docentes de una institución pedagógica.

Por otra parte, si se propone una educación con enfoque basado en la transformación sustentada en la justicia social, se requerirá de docentes comprometidos con este enfoque y con sus bases conceptuales, al tiempo que será imperativo que las prácticas docentes estén constantemente adaptadas a los requerimientos diversos del contexto educativo y de los estudiantes en particular⁶⁴.

Consideramos que queda pendiente reflexionar, discutir e intentar implementar acciones que colaboren a mejoras frente a la diversidad de problemáticas que enfrenta la pedagogía en música a nivel nacional. Algunas las hemos puesto en relieve gracias a esta investigación. Otras más, no surgen de la investigación propiamente tal, sino de la experiencia profesional, laboral y disciplinar en que nos posicionamos. Entre ellas, mencionamos la necesidad de actualizar los enfoques educativos de las y los profesores de formación instrumental y vocal, a la vez de enfrentar una discusión respecto a cuáles son los propósitos y requerimientos de esta formación, pensando en el aula escolar en la que se desempeñarán los/as futuros/as profesionales. Vinculado a esto, consideramos que es importante preguntarse quién forma, y cómo, a dichos profesores de instrumento y voz frente a los requerimientos de la pedagogía de aula. En este sentido, creemos en la relevancia de analizar los perfiles que se solicitan para cubrir los cargos académicos de profesores de instrumento. Normalmente, sobre todo en instituciones públicas, los cargos son asignados tras concurso público, en el cual, según nos indica nuestra propia experiencia, los/as candidatos son evaluados en gran parte por su maestría como intérpretes musicales, por su carrera y habilidades técnico-musicales. Lo anterior lo estudió en extenso hace varias décadas Kingsbury (1988, 2001)⁶⁵ en su clásico trabajo, evidenciando cómo la planta docente, en el caso del conservatorio, sustenta su autoridad fundamentalmente en el prestigio como intérpretes de sus docentes o “maestros”. En este sentido, quienes van a ser profesores de instrumento y voz en carreras de pedagogía en música, han sido muchas veces, si es que no todas, seleccionados por estos mismos aspectos y competencias, “más que como profesores, a pesar de que el conjunto de habilidades requerido para cada uno de estos roles es muy diferente”⁶⁶. No se trata de solicitar únicamente profesionales que, además de ser intérpretes musicales, hayan estudiado pedagogía. Sabemos que esto antes daría lugar a nuevos problemas que a soluciones. Sin embargo, volvemos al asunto de la gestión institucional, que bien podría incluir espacios de perfeccionamiento y diálogo en estos aspectos.

En este último párrafo nos hemos referido a un diagnóstico amplio de problemáticas del propio campo a nivel general, más allá de la institución en estudio, considerando que, al menos en nuestro medio, estas interrogantes quedan por ahora abiertas.

Las reflexiones que esperaríamos transmitir a los/as docentes de la disciplina instrumental y vocal a nivel amplio y que consideramos fundamentales para nutrir dicha labor, proponen posicionarse frente a lo que representa toda la estructura conceptual de una

⁶⁴ Benedict, Cathy, Schmidt, Patrick, Spruce, Gary y Paul Woodford (2015). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-737.

⁶⁵ Kingsbury, Henry (1988). **Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system**. Filadelfia: Temple University Press.

⁶⁶ Carey, Grant y Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento...?, p. 176.

institución, en un ejercicio constante que podemos ilustrar en las siguientes preguntas metodológicas: ¿Cómo se relaciona el aparato conceptual de la universidad en la que me desempeño, con el curso que dicto? Es decir, y a modo de ejemplo, ¿cómo se relaciona con la clase de Piano Funcional que dicto? ¿Qué cambios en mis prácticas docentes puedo hacer (yo) para que se relacionen?

Finalmente, esta propuesta espera contribuir a un diálogo interinstitucional, enfocado en los vínculos entre práctica musical, pedagogía y modelos educativos, que consideramos, sin duda, podrán ser compartidos por unidades académicas de música de instituciones pares en Chile.

Referencias bibliográficas

- Ángel-Alvarado, Rolando (2021). “Buen Vivir y colonialismo: Hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”, *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp. 94-114.
- Apple, Michael (1987). **Ideología y currículo**. Madrid: Akal
- Apple, Michael (2006). “Education, politics, and social transformation”, *Researchgate.net*, pp. 1-32.
- Apple, Michael (2012). **Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple**. Nueva York: Routledge.
- Apple, Michael (2019). **Ideology and Curriculum**. Nueva York: Routledge.
- Benedict, Cathy, Patrick Schmidt, Gary Spruce y Paul Woodford (2015). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. Oxford: Oxford University Press.
- Bisquerra, Rafael (Coord.) (2019). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (1982). **Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques**. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (2001). **Langage et pouvoir symbolique**. París: Fayard.
- Carey, Gemma y Catherine Grant (2014). “Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy”, **Relevance and reform in the education of professional musicians**. Glen Carruthers (editor). Belo Horizonte: CEPROM-ISME, pp. 42-54.
- Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito (2021). “¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno”, *Revista Musical Chilena*, 75(236), pp. 175–183.
- Carpenter, Cook N. (1972). **Music in the Medieval and Renaissance Universities**. Nueva York: Da Capo Press.
- Cohen, Marcel y Peignot, Jérôme (2005). **Histoire et art de l'écriture**. París: Robert Lafont.
- Díaz-Bravo, L., Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández, y Margarita Varela-Ruiz. (2013). “La entrevista, recurso flexible y dinámico”, *Investigación en educación médica*, 2(7), pp. 162-167.
- Freire, Pablo (2002). **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI.
- Fubini, Enrico (1994). **La Estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Salamanca: Alianza Editorial.
- Fubini, Enrico (2004). **Estética de la música**. Madrid: La balsa de la medusa.

- Giroux, Henry (1985). "Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience", *The Journal of Education*, 167(2), pp. 22–41.
- Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI
- Giroux, Henry (2015). "Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica", *Revista de Educación*, (8), pp. 11-26.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista (2016). **Metodología de la investigación**. 6a ed. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jorquera, Raúl (2022). "Inclusión y Exclusión de Músicas Populares Urbanas en el discurso de Directivos de Carreras Universitarias", *Revista NEUMA*, 15,(2), pp. 182-201.
- Kingsbury, Henry (1988). *Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Kingsbury, Henry (2001). *Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Ley 20129 de 2006. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. 23 de octubre de 2006. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>.
- Ley 21091 de 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>.
- Ley 21094 de 2018. Sobre Universidades Estatales. 25 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>.
- Martinic, Sergio (2006). "El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso", **Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios**. Manuel Canales (editor). Santiago: LOM ediciones, pp. 299-319.
- Moya, Carlos (2014). **Administración y proyectos educativos**. Santiago: UMCE.
- Ortega, Fernanda (2020). *Ars y Scientia: Consolidación de la institucionalización de la música en la Universidad de Chile (1298-1953)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Pucheu, Andrés (2017). **Desarrollo y eficacia organizacional**. Santiago: Ediciones UC.
- Puig, Marta, Ruth Vila y María Paz Sandín (2014). "El análisis cualitativo de datos con ATLAS", *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), pp. 119-133.
- Quijano, Anibal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Romo, Eduardo (2022). "Informe de análisis y evaluación del grupo focal *Relación entre el modelo educativo UMCE y la docencia en Formación Instrumental en el DEMUS*". Documento interno de trabajo, Proyecto de investigación código 27-2021-PIED. Santiago: UMCE.
- Shifres, Fabio y Daniel Gonnet (2015). "Problematizando la herencia colonial en la educación musical", *Epistemos. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), pp. 51-67.

Ortega, Fernanda (2024). Modelos transformadores y profesores *islas*. Explorando vinculaciones y distancias entre el modelo educativo de una institución pública y la formación instrumental y vocal para Pedagogía en Música. *Revista Neuma*, 17(1), pp. 90-110

Serrati, Pablo (2017). “Cuestionar la colonialidad en la educación musical”, *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, pp. 93-101.

Serrati, Pablo y Natalia Miranda (2016). “El músico y el docente. Reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria”, *Apuntes de investigación. Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), pp. 33-52.

Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2016). **Modelo Educativo UMCE**. Santiago: UMCE.



Esta obra está bajo una licencia internacional.

Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0