

Tradiciones en la formación del profesorado de música en Chile: dos estudios de casos para entender las respuestas al academicismo musical y el neoliberalismo educativo.¹

Felipe Javier Zamorano-Valenzuela²

Recibido: 20 de agosto de 2022 / Aceptado: 9 de marzo de 2023

Resumen. Este artículo tiene como objetivo comprender las formas en que se ven representadas las tradiciones formativas que subyacen en los planes de estudios de formación del profesorado de música en Chile. Se introduce al tema a través de una breve revisión histórica de la formación del profesorado de música en Chile, seguida de la descripción de tradiciones formativas existentes en los planes de estudios a nivel internacional. En este trabajo de corte cualitativo se exponen dos estudios de caso realizados en la ciudad de Santiago de Chile. A través de información obtenida del análisis documental, observaciones, entrevistas y grupos de discusión, y el correspondiente análisis, se concluye que en la formación del profesorado de música subyacen propuestas tanto adaptativas como radicales a la realidad escolar, las cuales combinadas con el academicismo musical y sus formas de aprendizaje logran experiencias únicas y disímiles, algunas de tinte conservador y otras de tinte crítico.

Palabras clave: Formación del profesorado de música; tradiciones formativas; academicismo musical; neoliberalismo educativo; estudios de caso.

Traditions in Music Teacher Education in Chile: two case studies to understand responses to musical academicism and educational neoliberalism.

Abstract. This article aims to understand the ways in which the formative traditions underlying Music Teacher Education programmes in Chile are represented. It introduces the topic through a brief historical review of Music Teacher Education in Chile, followed by a description of existing formative traditions in Music Teacher Education programmes internationally. This qualitative work presents two case studies carried out in the city of Santiago de Chile. Through information obtained from documentary analysis, observations, interviews and discussion groups, and the corresponding analysis, it is concluded that in music teacher education there are both adaptive and radical proposals to the school reality, which combined with musical academicism and its forms of learning achieve unique and dissimilar experiences, some of them with conservative approach and others with critical approach.

Keywords: Music teacher education; training traditions; musical academicism; educational neoliberalism; case studies.

Sumario. 1. Introducción: La formación del profesorado de música en Chile. 2. Tradiciones en la formación del profesorado de música. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

Cómo citar: Zamorano-Valenzuela, F. J. (2023). Tradiciones en la formación del profesorado de música en Chile: dos estudios de casos para entender las respuestas al academicismo musical y el neoliberalismo educativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*.

1. Introducción: La formación del profesorado de música en Chile

La formación del profesorado de música especialista (FPM) en Chile se inicia en 1889 con la creación del Instituto Pedagógico, buscando fomentar una institucionalidad musical y nuevas propuestas educativas para las escuelas (Poblete, 2016). En 1906 la FPM se consolida cuando el Conservatorio Nacional de Música asegura por decreto que sus egresados sean contratados como profesorado en las escuelas chilenas (ibid.), situación que sería concretada

¹ La investigación doctoral de la que es parte este artículo ha sido financiada por el Fondo para el Fomento de la Música Nacional, línea Formación y Becas, Proyecto N° 443508, Convocatoria 2018 (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile).

² Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza (España). E-mail: fzamorano@unizar.es | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4726>

en 1935 en el momento que el Conservatorio se convierte en parte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile (Poblete, 2017). Así comenzaba una formación docente que transitaba entre esta Facultad y el Instituto Pedagógico (Núñez, 1960).

En términos de la orientación de los estudios, los planes cargaban con la tradición de la música culta y elitista europea, debido al universalismo musical (Uribe, 2019) y al entendimiento de la música como bellas artes (Pino, 2015). Avanzadas las décadas, con la reforma del 1968, la FPM incluye en la base de conocimientos válidos a la música folclórica y la didáctica de la música, lo que evidenció el tránsito hacia una posición orientada a responder necesidades del sistema escolar (Poblete, 2016), es decir, la música como medio. Sin embargo, los avances en el ámbito de la didáctica y la influencia de los pedagogos musicales europeos se verían limitados por el golpe militar y la instalación de la dictadura (1973-1990). Chile, entonces, “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).

En el ámbito administrativo, durante la dictadura de Augusto Pinochet, se impuso la atomización de la Universidad de Chile y la separación de esta del Instituto Pedagógico (1981), creándose universidades de carácter regional, con menor poder económico y probablemente con menos capacidad de producción académica. Esta crisis se profundizó una vez que las universidades privadas entraron en el juego de la formación del profesorado, situación que diversificó la oferta, profundizó la competencia y puso en duda el carácter profesional de la formación del profesorado (Núñez, 2007; Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019), es decir, se comenzó a legitimar tanto la concepción técnica del trabajo docente como su separación del rol de investigador (Núñez, 2007). Estas cuestiones supusieron otro duro golpe para la FPM, una vez que se cercenaron las posibilidades de investigación y reformulaciones en el ámbito.

Con la vuelta a la democracia en el año 1990 y la reapertura total al mundo se reafirmaron las bases del modelo neoliberal. Esto llevó a Chile a ser el primer país sudamericano parte de la OCDE y en aceptar sus reglas económicas, las cuales repercutieron en el ámbito de la educación superior, por ejemplo, en la utilización de concepciones formativas ‘ideales’ dadas por la evidencia internacional (Cavieres-Fernández & Apple, 2016): estándares. En este contexto, los primeros estándares para la FPM (y en los cuales se enmarca esta investigación) fueron publicados el año 2014 por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). El trabajo concluyó con la propuesta de dos bloques de estándares, los cuales reflejaron una evidente división entre el conocimiento musical y pedagógico (Aranda *et al.*, 2017). Los Estándares Disciplinarios de Música establecieron competencias musicales (de técnica musical y de conocimientos sobre historia y cultura) y didáctico musicales, y los Estándares Pedagógicos para Educación Primaria y Secundaria apuntaron la necesidad de conocer a los alumnos, la cultura escolar y su diversidad; conocer el currículo y saber diseñar estrategias de enseñanza y evaluación; y saber comunicarse efectivamente y reflexionar sobre la práctica (MINEDUC, 2014).

Como panorama actual de la FPM en Chile se observan 22 titulaciones, donde solo 8 titulaciones son ofrecidas por instituciones públicas y 14 por universidad privadas o privadas tradicionales; 16 titulaciones con la modalidad concurrente y 6 con la modalidad consecutiva; la mitad de las regiones del territorio chileno no tienen acceso a la FPM, pues la oferta se concentra en las regiones Metropolitana y de Valparaíso; y el profesorado de música es principalmente preparado para el nivel de secundaria, luego para niveles de primaria y secundaria, y solo un programa para los niveles de infantil y primaria.

2. Tradiciones en la formación del profesorado de música

El hablar de tradición supone hablar de un conjunto de concepciones teóricas y disposiciones prácticas vinculadas a valores y hábitos que emergen de una memoria colectiva en un territorio físico o simbólico (Giddens, 1997) y que desarrollan un lenguaje históricamente delimitado que se configura a partir de una ontología y epistemología de referencia (Bourdieu & Wacquant, 2005). En el ámbito de la formación del profesorado, las tradiciones refieren a “cuerpos intergeneracionales de pensamiento y de práctica relacionados y vinculados con determinados objetivos y valores educativos” (Liston & Zeichner, 1997, p. 70), estableciendo marcos de observación y reflexión y dinámicas de socialización que tendrán su correlato en cómo el profesorado construye identidad profesional (Tezanos, 2012). De ello que las propuestas formativas pueden ser entendidas como espacios de control “moral y social”, con determinados conocimientos validados que buscan construir pertenencia a ciertas formas de ser y pensar y a ciertos valores profesionales (Giroux, 1997a). Así, sin neutralidad, estos fundamentos y acciones educativas abarcan compromisos políticos y proyectan visiones de la sociedad que se quiere alcanzar (Apple, 1997; Diker & Terigi, 1997; Périsset, 2018).

Zeichner y Liston (1990) establecen cuatro tradiciones, las cuales podrían explicar las orientaciones de los planes de estudios de la FPM y los focos reflexivos donde los estudiantes aprenden a responder: qué es la música, cómo se enseña y cuál es su rol dentro de la escuela y la sociedad. En primer lugar, la tradición *academicista* sitúa al profesorado en un sistema reflexivo que gira en torno a la disciplina que se enseña. Aquí toda acción docente comienza y termina en el contenido musical (Ballantyne, 2006), siendo importante la reproducción del conocimiento canónico a través de sus métodos de enseñanza-aprendizaje (Janesick, 2003). Se entiende, entonces, que la tradición *academicista* está ligada a contenidos y metodologías que se arrastran del eurocentrismo musical, es decir, del canon cultural dado por las clases dominantes (Aróstegui, 2011). De esta suerte, se desarrollan principalmente habilidades musica-

les centradas en repertorios occidentales de músicos europeos y blancos (Nierman *et al*, 2002), los cuales utilizan la partitura como objeto-instrumento imprescindible para la enseñanza de la música y el lenguaje que de ella depende. Esto implica críticamente que, una vez que el estudiante universitario es minimizado a la calidad de ignorante, la figura de maestro (es decir, quien detenta la verdad disciplinar) debe transmitir todo sobre la música (Freire, 2010). Así, termina por aprenderse una forma de enseñanza y construcción del mundo educativo musical que refiere a la objetivación y reproducción acrítica de los procesos formativos (Scheib, 2006).

Por su parte, la tradición *de eficiencia social* promueve el aprendizaje de ciertas disposiciones profesionales que buscan la adaptación a la realidad escolar para mejorar la eficiencia y eficacia del trabajo docente, lo que puede ser visto como un producto de la economía industrial y el mundo empresarial (Díez-Gutiérrez, 2020; Giroux, 1997b). El profesorado aprende a justificar su actuar desde la evidencia objetiva de los estándares (Nierman *et al*, 2002) con cierta adherencia irrestricta y acrítica a normas prescritas. En términos prácticos, los planes de estudios de FPM intentan focalizarse en el desarrollo y adquisición de destrezas y habilidades específicas y observables para la enseñanza: gestión curricular, planificación, métodos y procesos evaluativos (Liston & Zeichner, 1997), pues servirían para adaptarse y gestionar(se) de “buena forma” en la escuela y mejorar su rendimiento (Scheib, 2006). Así se establece, en vez de una educación musical, una forma de entrenamiento basado en edictos y pasos regulares que si o si el profesorado deberá aprender para ser consistente y eficiente en el cumplimiento de sus objetivos (Bowman, 2018).

Seguida, la tradición *desarrollista* tiene como objetivo establecer adaptaciones curriculares e innovaciones metodológicas a partir de los 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 enseñarse, tanto a los alumnos [...] como a sus profesores” (p. 46). Esto implica que el profesorado aprende a situar sus acciones desde el estudio sistemático de la psicología educativa con la intención de lograr propuestas creativas y estimulantes dependiendo de los niveles de escolarización (Ballantyne, 2006, 2007; Kirkman & Brownhill, 2020). De esta manera, algunos métodos musicales XX se vuelven pasos y herramientas útiles para estimular a los estudiantes dependiendo del grado de desarrollo motriz y musical, pues están basados en categorías psicológicas de comportamiento de los niños y jóvenes (Jorquera, 2004).

Finalmente, la tradición *de reconstrucción social* busca que el profesorado reflexione sobre las implicancias políticas de la educación (Nierman *et al*, 2002). Esta reflexión situada en su quehacer docente le permitiría actuar sobre el *status quo* y combatir las desigualdades sociales (Kirkman & Brownhill, 2020), es decir, el profesorado se dispone como un profesional crítico enfocado en educar para la justicia social (Belavi & Murillo, 2020). Por ejemplo, desde una perspectiva musical y decolonial, los programas entienden la necesidad de descentralizar el conocimiento musical 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). Los estudiantes aprenden a descentrar la música culta y elitista de sus conocimientos principales, incluyendo otras músicas y otros conocimientos fuera de la disciplina y dentro de la contingencia social. Esto refiere a la interpelación de que, si bien esta tradición a menudo es marginalizada por la ideología estética (Regelski, 2016), la FPM “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 & Rosabal-Coto, 2017, p. 89).

En el contexto chileno los estudios empíricos sobre la FPM son escasos, si bien resalta durante los últimos años el interés por investigar sobre este tema. Por ejemplo, Poblete (2017) realiza un análisis histórico del currículo universitario, y Aranda *et al* (2017) se enfocan en diversos componentes de este, como la fase de prácticas y los contenidos musicales y pedagógicos; Ángel-Alvarado (2018) indaga sobre la formación musical del profesorado generalista; Zamorano-Valenzuela (2020) analiza la formación crítica del profesorado de música; e Iglesias y Rivera (2021) abordan la adaptación al formato online del profesorado en formación durante el tiempo del COVID. En este sentido, el presente trabajo apuntaría no sólo a aportar a un campo en expansión, sino que también para entender su situación actual en cuanto a las tradiciones formativas que descansan en ella y proponer reflexiones en los cuerpos académicos y los mismos estudiantes universitarios.

3. Metodología

Este trabajo, el cual es parte de una tesis doctoral centrada en la identidad del profesorado de música, emplea la metodología cualitativa, pues busca “representar e interpretar las articulaciones simbólicas, las prácticas y las formas de la producción cultural” (Willis, 2017, p. 19) en la FPM. Esta posición entiende que los espacios de la FPM son cuerpos orgánicos y dinámicos, donde conviven diversas y entrelazadas realidades. Específicamente se utiliza el enfoque de estudios de caso para comprender y describir dos realidades únicas en un contexto sociopolítico determinado (Bresler & Stake, 2006). De esta manera, un estudio multicaso permite indagar sobre la misma problemática y bajo un mismo contexto (Yin, 1981) en las modalidades de formación del profesorado existentes en Chile (modalidades consecutiva y concurrente). Las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Qué tradiciones subyacen en dos titulaciones de FPM en Chile con modalidades formativas diferentes? ¿Cómo están tradiciones son representadas en las diferentes experiencias formativas dadas por las titulaciones?

3.1. Muestra

Se han elegido dos titulaciones teniendo como criterios: 1) modalidad formativa diferente, 2) misma ciudad (por motivos de traslado del investigador) y, 3) nivel de acreditación mínimo de 6 años. Así, se accedió a una titulación de una universidad privada que se ofrece en la modalidad concurrente y que forma a profesorado para primaria y secundaria (C1) y a una titulación de una universidad pública que se ofrece en la modalidad consecutiva y que forma a profesorado para secundaria (C2); ambas en la ciudad de Santiago.

3.2. Instrumentos

Buscando captar dimensiones comunes y disímiles de los casos y triangular los datos (Maykut & Morehouse, 2002), se desplegaron 4 métodos de recogida de información durante tres meses: análisis documental para dar una mirada inicial al relato oficial de cada titulación, es decir, para conocer la estructura interna de los planes de estudios, sus objetivos, perfiles de egreso y el perfil del profesorado universitario; observaciones no participantes en el aula universitaria para conocer tanto las formas de interacción entre los participantes como las metodologías de trabajo; entrevistas semiestructuradas para “desvelar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación” (Simons, 2011, p. 11); y grupos de discusión para conocer las maneras en que el futuro profesorado de música interacciona y construye colectiva y públicamente ideas (Valles, 1999). En la *Tabla 1* se puede observar con detalle las veces que fue aplicado cada método y los documentos y sujetos los cuales fueron parte de ellos.

Tabla. 1. Detalle de métodos de recogida de información por caso.

	Caso 1	Caso 2
Análisis documental	Guías docentes, informe de autoevaluación, acuerdo de acreditación, perfil de egreso y página web.	Guías docentes, reglamento del plan de estudios, informe de autoevaluación y página web.
Observación no participante	Observación de 60 sesiones de asignaturas tanto musicales como psicopedagógicas específicas y generales.	Observación de 35 sesiones en el aula universitaria de asignaturas psicopedagógicas específicas y generales.
Entrevista semiestructura	19 entrevistas tanto a profesorado universitario como a estudiantes de distintos cursos académicos y directivos.	16 entrevistas tanto a profesorado universitario como a estudiantes de distintos cursos académicos y directivos.
Grupo de discusión	Un grupo de discusión donde participaron 11 estudiantes de distintos cursos académicos.	Un grupo de discusión donde participaron 7 estudiantes de distintos cursos académicos.

Para la construcción de estos métodos se tomó como referencia una matriz cualitativa creada y utilizada por investigadores del proyecto ALFA II-0448-A (Aróstegui, 2010), la cual fue actualizada el año 2018 para el proyecto PRO-FMUS (Serrano *et al*, 2020). Esta plantilla cualitativa buscaba reconstruir y comprender la experiencia formativa que ofrecen los programas de FPM a nivel internacional. Los temas de análisis generales e iniciales fueron la concepción y estructura del plan de estudios, las características académico musicales de los estudiantes y del profesorado universitario, y las formas en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria.

3.3. Procedimientos

El acercamiento y acceso a los casos se dio con los directivos vía correo electrónico. En el C1, se contactó al que en ese momento era el director de la titulación y que, según él mismo señalara, estaba pronto a dejar el cargo. Luego de su aprobación, se tomó contacto con la nueva directora, la cual ya había sido informada sobre la investigación, por lo que no se presentaron problemas en la aceptación de investigar. Con relación al C2, el acceso se dio a través de algunos académicos, los cuales habían sido docentes y compañeros de trabajo del investigador, pues este había cursado sus estudios y trabajado en este lugar. Si bien había un conocimiento previo del campo a investigar, es necesario señalar que no fue fácil el acceso. Sin embargo, el proceso comenzó luego de enviar un documento explicativo de investigación y conversar de manera on-line con la subdirectora.

La fase de recolección de información comenzó con la recopilación de las guías docentes, información en las páginas webs y otros documentos. Con esto se inició un análisis (a distancia), el cual permitió aproximarse teóricamente a las realidades formativas de los casos (Peña & Pirela, 2007). Una vez aterrizado en Santiago de Chile y luego de acordar el inicio del trabajo en terreno, comenzaron las observaciones no participantes en las aulas universitarias. Estas observaciones se dieron durante las mañanas en el C1 y las tardes en el C2, dado los horarios lectivos que ofrecían. Gracias a estas observaciones se pudo conocer a los futuros participantes de las entrevistas y grupos de discusión.

El análisis de datos se comprende como un proceso de revisión e interpretación constante. Esto significa, que este análisis sigue el *modelo circular* (Flick, 2016), pues se transita continuamente entre teoría, temas emergentes y datos recogidos para dar una mirada más profunda e integral. Además, el ir y venir durante la mañana y la tarde a cada uno de los casos, y el análisis simultáneo (y circular) dieron la oportunidad de complejizar las reflexiones y contrastar miradas sobre la FPM. En este sentido, es importante dejar claro que, aunque cada uno de los casos investigados son unidades de interpretación individuales (con devenires históricos, situaciones económicas, modalidades formativas y, en definitiva, contextos que hacen que estos casos sean únicos), y su comparación no es el objetivo del estudio, si el lector lo desea puede sacar sus propias conclusiones a partir del contraste (Stake, 2006).

4. Resultados

Los estudios de caso que se abordan a continuación representan realidades únicas e irrepetibles, si bien dan luces de experiencias formativas que pueden servir de referencia para una reflexión sobre la construcción del profesionalismo docente en espacios curriculares con determinadas tradiciones formativas. El estudio en el cual se enmarca este artículo reinterpretó las categorías iniciales y estableció tres niveles de análisis comunes para la comprensión de los casos: 1) El plan de estudios, su estructura, carga y concepciones; 2) Las metodologías y ambientes del aula universitaria y fuera de ella, y 3) El tránsito de los estudiantes, sus experiencias y creencias sobre el rol docente. Estas categorías y sus detalles permitieron visualizar diversos aspectos relevantes relacionados con las tradiciones que subyacen en sus planes de estudios, los cuales refieren en ambos casos a las formas similares de construir el conocimiento musical y disimiles en el ámbito del conocimiento pedagógico. Antes de entrar en la descripción de los casos, es necesario apuntar que los nombres de los participantes han sido modificados con el fin de anonimizar sus identidades.

CASO 1: El academicismo musical con variaciones y la búsqueda de la ‘buena enseñanza’.

La titulación nace el 2001, pertenece a una universidad privada y ofrece el título de profesor de música para primaria y secundaria bajo la modalidad concurrente. Esto último implica que jóvenes recién salidos de la escuela secundaria y con capitales musicales disimiles ingresan para formarse como docentes durante 10 semestres en espacios curriculares con asignaturas musicales (49%), seguidas de asignaturas psicopedagógico-musicales (20%) y psicopedagógico-generales (18%), dejando en la marginalidad materias que abordan temáticas socioculturales (4%) y la comunicación e idiomas (9%).

Academicismo musical y repertorios folclóricos

El plan de estudios se caracteriza principalmente por fomentar la música culta y elitista a través de su lenguaje musical, si bien es complementada por expresiones folclóricas y tradicionales de Chile y Latinoamérica. Aunque la diversidad musical pudiese ser un catalizador para el uso de diversas formas de codificación musical, la promoción del lenguaje musical occidental se posiciona como base del conocimiento docente y eje articulador de las asignaturas musicales y pedagógico musicales. Como primer ejemplo de esto, los directivos establecen una prueba diagnóstica para medir la capacidad de lectura musical con la que acceden los estudiantes y, para según sea el caso, reforzar y equilibrar disimiles conocimientos musicales. Esto apunta la importancia de consolidar las bases del lenguaje, las cuales, indispensables, deberán ponerse en juego si o si en la titulación y en el futuro trabajo docente. En este sentido, de manera explícita, la asignatura de Lenguaje Musical (en sus cuatro versiones) busca que los estudiantes puedan:

“[...] 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” (Guía docente: Lenguaje Musical).

Se revela así la necesidad de aprender los códigos del lenguaje musical de perspectiva academicista a través del soporte ‘partitura’, los cuales le permitirán al futuro profesorado ejercer su profesión de manera eficaz. Con relación a este marco, el del lenguaje musical, los estudiantes aprenden cierta diversidad, tanto desde el punto de vista del repertorio musical y las expresiones artísticas, en su mayoría con un fin adaptativo a la realidad escolar.

“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, pero que le incluyamos otros elementos también por la diversidad justamente de alumnos que hay en la sala de clases” (Entrevista: profesor Ángel).

Estas palabras del profesor del *Taller de Cultura Tradicional Chilena* (y referente para los estudiantes del caso) dejan entrever la diversidad musical con centro en la música culta y elitista, la cual permitiría el incipiente desarrollo de la multifuncionalidad una y otra vez apuntada por este mismo profesor universitario:

“[Formamos un profesorado que] le toque, le cante y le baile... música docta, música popular, música tradicional” (Entrevista: profesor Ángel).

Esta disposición de dos ejes, uno de las expresiones artísticas y otro de los géneros musicales, permitiría la tan anhelada eficiencia y eficacia de este futuro profesorado a la compleja realidad escolar. De esta manera, la diversidad musical con un centro claro en la música académica busca ser utilizada como un medio didáctico articulador entre lo musical y el trabajo en la escuela, la cual probablemente venga acompañada de su valoración, es decir, el academismo musical como ‘bellas artes’ y las otras expresiones musicales ‘como medio educativo’.

Las prácticas y la didáctica parcelada: la perspectiva psicológica para la efectividad

Insistiendo con la búsqueda de efectividad, se propone que toda acción docente debe estar vinculada a la observación de los estudiantes en tanto sujetos que evolucionan psicológica y culturalmente. Esto implica que el plan de estudios se fundamenta en:

“el paradigma sociocognitivo para guiar a los estudiantes durante su formación hacia la comprensión de aspectos relacionados al desarrollo evolutivo de niños y jóvenes. Se trata que la teoría vaya acompañada de la adquisición de modelos y técnicas que favorezcan en su acción pedagógica las intervenciones educativas efectivas” (Informe de Autoevaluación 2014).

Entonces, el profesorado en formación debe construir actividades efectivas en el aula de música a partir de un análisis del comportamiento y etapas de crecimiento de los estudiantes (por ejemplo, sobre los estadios evolutivos), lo que quizás tenga estrecha relación con aquellas divisiones internas de, por ejemplo, la fase de prácticas y las didácticas para cada nivel de escolarización. En el caso de las prácticas, los estudiantes se ven enfrentados a experiencias parceladas por niveles de profundidad y por niveles de escolarización, es decir, cuatro semestres de prácticas, los primeros dos en educación primaria, y luego dos para la educación secundaria, ambas con un primer semestre de observación y el siguiente de intervención. Esta propuesta que podría ser razonable entendiendo la amplia gama de objetivos y tareas para los distintos niveles de la escuela, evidenciaría el fuerte control de la experiencia formativa con el objetivo de volver eficaces a sus estudiantes.

Por su parte, la secuencia didáctica se divide en tres pasos: la primera en la decodificación de los elementos de la música y el desarrollo de estrategias para su enseñanza; la segunda revisando el currículo musical de primaria, ejercitando los métodos musicales del siglo XX y creando material didáctico; y la tercera revisando el currículo de secundaria, planificando clases y creando recursos didácticos. Esta secuencia lógica en cuanto a la relevancia del lenguaje musical, por un lado, y a los niveles de escolarización, por otro, encuentran su centro en la promoción de los métodos musicales del siglo XX:

“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: estudiante Tomás).

Parece entonces que nuevamente se intenta resguardar un conocimiento eficiente y eficaz sobre el aula de música, ahora a través de una didáctica parcelada en niveles y de promoción explícita de métodos del siglo pasado. De esta suerte, 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 sus diversos niveles y con sus distintos pasos.

La buena enseñanza como marco objetivo: el saber gestionar(se)

El caso promueve insistentemente reglas externas para la enseñanza, buscando que el futuro profesorado de música se instruya con eficiencia y eficacia para un contexto escolar más o menos cierto y objetivo. El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) toma relevancia una vez que el profesorado universitario se refiere continuamente a los criterios formativos que se deben alcanzar para dar cierta seguridad de la calidad de la enseñanza musical. Esta disposición queda expresada en los dichos del profesor encargado de coordinar la fase de prácticas:

“Aquí usamos el Marco para la Buena Enseñanza, que tiene 4 dominios. Por ejemplo, el dominio, el número 1 que tiene que ver con el conocimiento profesional, es decir, que lo que esté enseñando lo sepa. 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, que su trabajo va a ser para todos los estudiantes” (Entrevista: profesor Ángel).

La importancia de este documento oficial del MINEDUC se revela prístinamente a partir de la atención que pone este profesorado universitario para construir a docentes de música eficaces en cada una de las dimensiones mandadas: manejo de contenido, ambiente de enseñanza y atención a la diversidad. Como correlato de esta cuestión, el mismo profesor universitario, señala que los instrumentos de evaluación del desempeño de las prácticas se confeccionan en relación con este marco de ideales:

“Este año 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, 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... La revisión es constante yo diría” (Entrevista: 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 del mismo profesorado de música.

CASO 2: Desde la música de conservatorio hacia la pedagogía crítica

Esta titulación nace el año 1994, se ofrece en la modalidad consecutiva y otorga el título de profesorado de secundaria para diversas especialidades, entre ellas Música. Esto implica que músicos con mínimo 5 años de formación musical universitaria se forman pedagógicamente durante tres semestres junto a profesionales de otras disciplinas, transitando por dos tipos espacios: de asignaturas psicopedagógico-musicales (40%), por ejemplo, didáctica de la música (37,5%), evaluación (37,5) y tecnologías digitales (25%); y de asignaturas psicopedagógico-generales (60%) para todas las menciones, tratando temáticas como la investigación (47%), historia y sociología (17%), psicología (14%), currículo (10%), formación ciudadana para la escuela (8%) y otras de carácter optativo (4%).

Academicismo musical: lo que traen los estudiantes

La modalidad consecutiva ofrecida por esta titulación debe afrontar la extensa y profunda formación musical que traen los estudiantes, la cual refiere a un academicismo musical ‘de Conservatorio’. Esta formación musical previa se vive como una burbuja cultural, con alta competencia y con formas de aprendizaje común del lenguaje musical. Los estudiantes señalan que sus formaciones musicales universitarias han circulado dentro de un espacio cerrado culturalmente, pues los repertorios han referido a la música culta y elitista en desmedro de músicas populares y folclóricas:

“[El] conservatorio, es una burbuja como cultural. Tratar de proponer algunos otros estilos, 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” (Entrevista: estudiante Rodrigo).

Esto revela que los estudiantes del caso se han formado bajo una tradición musical algo estática que impide la inclusión de nuevas ideas en la disciplina, debido probablemente a las reglas del lenguaje musical y a las barreras onto-epistémicas que rodean a la institución. A esto los estudiantes agregan la fuerte competencia dentro de sus formaciones musicales. Por ejemplo, Gonzalo, estudiante que ingresó a la edad de 15 años para formarse como intérprete en guitarra agrega:

“El profesor siempre nos hacía tocar, pero era un tema como de 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, ahí se generaba como un ambiente muy tenso” (Entrevista: estudiante Gonzalo).

Pareciera ser entonces que la formación musical conlleva un desgaste emocional debido a la competencia entre los aspirantes a intérprete y el trabajo para el desarrollo de una técnica depurada. Finalmente, se exponen algunos denominadores comunes relacionados con el aprendizaje de la música. Por ejemplo, Juan clarifica estos aspectos entre instituciones de formación musical en Chile, públicas y privadas por donde él ha transitado.

“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. Hubo textos de estudio, de lectura musical, de teoría de solfeo. De conceptos también... Y contenidos que, en sí, eran muy similares, 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” (Entrevista: estudiante Juan).

De esta suerte, se revela un panorama general sobre tres instituciones de educación superior, con relación a 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 que, como dice Nettl (1995), está dedicada a perpetuar y venerar a los grandes maestros. Esta concepción sería a fin de cuentas las 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).

La historia del profesorado y lo que pasa en la calle

Este caso se muestra como un espacio para la reflexión y discusión sistemática, el cual contrasta con la formación musical antes descrita. Esto refiere a la reconstrucción sociológica de los fenómenos educativos, partiendo por la historia educativa personal y del colectivo docente, y seguida de la reflexión crítica sobre el sistema educativo chileno (la escuela y el sujeto que aprende). 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... Esperamos 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... Nosotros tenemos un enfoque más constructivista y sociocrítico” (Entrevista: ex coordinador).

La idea de reconstrucción, en primer lugar, implica reflexionar individual y grupalmente sobre la biografía de los estudiantes, planteándose preguntas sobre sus pasos por el sistema educativo y las relaciones construidas entre estudiante-docente y estudiante-conocimiento. Esto permitiría comprender los cambios socioculturales y educativos para plantearse con una perspectiva amplia ante el futuro trabajo docente. Y, en segundo lugar, refiere a una reflexión histórica sobre el rol de los colectivos docentes chilenos con el objetivo de buscar los fundamentos de los problemas educativos actuales y pensar en propuestas.

Seguido al repaso histórico, se trabaja en la reflexión sobre las problemáticas escolares y sociales teniendo como herramienta la investigación. Esto implica mirar el trabajo docente como un trabajo político dentro de la sociedad, es decir, un profesorado que entiende que sus acciones deben centrarse o venir acompañadas de miradas coyunturales:

“[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 primer 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 mucha política detrás” (Entrevista: estudiante Rodrigo).

De esta suerte, el plan de estudios establece un marco de referencia basado en la tradición *de reconstrucción social* a través de una mirada política del trabajo docente, es decir, buscando observar detrás de la realidad visible. En este espacio, durante un grupo de discusión, los estudiantes interpretan la propuesta del plan de estudios al establecer el supuesto rol que deberán asumir como docentes de música.

Estudiante Andrés: “Comparto también lo que decía Cristian de que [el plan de estudios] nos ha dado el material para desarrollar nuestras clases desde una perspectiva crítica donde es importante la opinión, el desarrollo del saber y también el conocerse y entenderse como sujetos históricos que somos capaces de generar realidades... Entonces, yo estoy completamente de acuerdo que el desarrollo de la pedagogía es un acto profundamente político... 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 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”.

Estudiante Rodrigo: “Yo pienso exactamente lo mismo. Al trabajar con personas, en este caso 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. Entonces, todo lo que nosotros hacemos como profes dentro del contexto escolar es una decisión política. 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 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”.

De esta manera, los estudiantes reconocen la tensión entre lo que el plan de estudios intenta promover y la realidad del sistema educativo. Esto refiere a que la disposición crítica promovida traería consigo decisiones políticas en

torno a la música y la sociedad, al disciplinamiento de los estudiantes y qué cuestiones incluir o dejar afuera de la enseñanza, por ejemplo, los problemas que aquejan a los estudiantes y sus comunidades.

5. Discusión y conclusiones

El comprender las tradiciones que giran en torno a la FPM sirve en un primer momento para conocer el estado actual de la formación. Sin embargo, su principal valor reside en que las posibles reflexiones relacionadas con las creencias y prácticas del profesorado pueden instalar puntos de quiebre para propuestas alternativas (Jorgensen, 2003). Esto significa, que la tradición puede ser vista inicialmente como un espacio de creencias estables debido a un pensamiento convergente construido por sus defensores, pero de donde también pueden emerger oposiciones y alternativas de innovación dadas por la reflexión crítica y la divergencia (Kuhn, 1977). De esta forma, las tradiciones notificarían implícitamente la concepción que desarrolla el profesorado sobre la escuela y sus estudiantes: o bien como un espacio cierto con objetividades replicables o bien como un espacio incierto con subjetividades e incertidumbres constantes (Serrano *et al.*, 2020).

Como conclusión se puede apuntar que, si bien los casos muestran realidades completamente disímiles tanto en su configuración como en sus propuestas formativas, estos evidencian un denominador común del recorrido formativo total (antes o durante) de los estudiantes: el lenguaje musical culto y elitista y sus repertorios. Esto implica que, aunque se intente avanzar en otras direcciones musicales con repertorios populares, el centro musical es el centro y de ahí no se mueve. Si bien esto pudiese ser un problema en la FPM, lo cierto es que las tradiciones que acompañan a la tradición *academicista* de la música configuran nuevas ideas sobre la docencia y la música, más o menos radicales, más o menos adaptativas a los parámetros de enseñanza y la sociedad.

Por un lado, el caso de la universidad privada y de modalidad concurrente, C1, muestra una formación que adopta focos reflexivos y elementos de distintas tradiciones, si bien la tradición *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 complementan las tradiciones *desarrollista* y *de eficiencia social*, las cuales proponen una mirada psicológica de la música con escalafones didácticos y de intervención en las prácticas, por un lado, y la gestión de aula y planificación en base a los estándares, por otro. La combinación de estas tres tradiciones daría herramientas diversas al profesorado de música, pues la formación musical sería adaptada a las visiones de la escuela y el aula de música. Esto implica que los enfoques formativos centrados en los estándares y las perspectivas psicológicas refieren a la búsqueda de certeza sobre los espacios escolares con el objetivo de darle un uso escolar al conocimiento musical, aún más cuando este está centrado en el canon musical occidental (Shifres & Rosabal-Coto, 2017). De esta suerte, estos 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. Esta ilusión refiere a la certidumbre y objetivación prometida por los planes de estudios, la que de alguna forma prefija (o no, en caso de que no consiga su propósito) las acciones del profesorado en formación a través de medidas externas, fórmulas y el ensayo y error. Esta configuración promovería una cierta racionalidad tecnocrática en 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).

Por su parte, el caso de la universidad pública y de modalidad consecutiva, C2, intenta construir un profesionalismo crítico bajo la tradición *de reconstrucción social*, el cual debe integrarse a la tradición *academicista* dada por la formación musical que traen los estudiantes. Este contrapunto formativo, que da como resultado un *choque epistemológico* (Zamorano-Valenzuela, 2021), implica poner en tensión las maneras de construir determinado tipo de conocimiento, por ejemplo, más que formarse con relación a normas del lenguaje musical, repertorios principalmente europeos y con la unidireccionalidad de enseñanza del “maestro”, estos estudiantes construyen una identidad dada por la reflexión sobre la escuela y sociedad y los temas psicopedagógico-generales. Este tipo de formación 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, 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 el ejemplo del C1 puede darnos algunas pistas sobre esto, pero lo cierto es que estos estudiantes aprenden a reconstruir sus historias para proyectar nuevas formas de enseñanza de la música para las escuelas. Sin embargo, la duda cabe en cómo este futuro profesorado de música podrá articular sus intereses socioeducativos y musicales con procesos de enseñanza efectivos y eficaces, pues la escuela más que ser un espacio para el desarrollo de propuestas que cuestionen el sistema parece enfocarse en la formación de sujetos para el mercado laboral a través tareas carentes de cuestionamiento (Shifres & Rosabal-Coto, 2017).

La FPM en Chile pareciera comenzar a dividirse entre las normas externas y pasos didácticos, por un lado, y la atención a los problemas sociopolíticos, por otro. Si bien estas propuestas pudiesen verse como radicales, lo cierto es que la primera es más bien un producto de una cierta concepción neoliberal que busca que el profesorado se apro-

xime sin reflexión a normas dadas externamente (Laval, 2004; Sachs, 2005). En este sentido, entre los verdaderos espacios de radicalidad, o bien del *academicismo musical* o bien de la *reconstrucción social*, se sitúan tradiciones que asumen al profesorado de música como un profesional neutro que debe buscar la eficacia y eficiencia en sus acciones (Díez-Gutiérrez, 2020). Esto evidencia que los planes de estudios son similares a campos culturales para la batalla ideológica (Varkøy, 2007) donde se presentan alegatos en pro y en contra de diversos valores educativo-disciplinarios que dan cabida a espacios, tiempos y formas de relacionarse e interpretar el conocimiento y, por tanto, construir una identidad profesional. En este espacio, lo importante pareciese ser la promoción de un conocimiento diverso que permita a los estudiantes reflexionar desde distintos puntos de vista sobre sus roles dentro de la escuela y la sociedad (Day, 2014), lo que de alguna forma implica aprender a ser docente por medio de situaciones ciertas e inciertas. Este deseo pudiese ser entonces un buen ejemplo de justicia formativa con el futuro profesorado de música, pues al compartirles el mundo educativo en sus diversas formas y desde las distintas tradiciones, la posibilidad de construirse como profesionales de la educación probablemente será resguardada.

6. Referencias bibliográficas

- Ángel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 87–101. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.7038>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Aranda, R., Carrillo, C., & 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. <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6528>
- 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. <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. http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf
- 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n1.1>
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0255761407079955>
- Baricco, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Siruela.
- Belavi, G., & 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. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bowman, W. (2013). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 49-69). Morata.
- Bowman, W. (2018). The social and ethical significance of music and music education. *Revista da Abem*, 26(40), 167-175. <https://doi.org/10.33054/abem2018a4010>
- Bresler, L., & Stake, R. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. En R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 270-311). Oxford University Press.
- Cavieres-Fernández, E., & Apple, M. W. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Giroux, H. (1997a). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux, H. (1997b). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Iglesias, P., & Rivera, L. (2021). Migración forzada de clases a formato online: un estudio de caso en la formación del profesorado de Música en el contexto COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 19(48), 175–192. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21700>
- Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook*. ABC-CLIO.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751>
- Kirkman, P., & 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. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1712195>
- Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/2504757>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2002). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Routledge.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- MINEDUC (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Estandares_artes_musicales_y_visuales_07-10.pdf
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Nierman, G. E., Zeichner, K., & Hobbel, N. (2002). Changing Concepts of Teacher Education. En R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference* (pp. 818-839). Oxford University Press.
- Núñez, P. (1960). Educación musical en los liceos. *Revista musical chilena*, 14(70), 36-40. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13076/13356>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/421>
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- 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 & M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 199-210). Narcea Ediciones. <https://doi.org/10.14201/teri.19665>
- Pino, Ó. (2015). *El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810-2010* (Trabajo final de Máster). Universidad de Chile. <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 *Reconstruyendo la mirada: investigación en educación artística en la Universidad de Chile* (pp. 187-203). Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Poblete, C. (2017). Formación docente en Música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista FAEBA*, 26(48), 97-109. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- 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. http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf
- 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, & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 579-592). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1177/87551233060240020101>
- Serrano, R., Zamorano-Valenzuela, F. J., & 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. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17600>
- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 137-154. <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural Art Education and Social Reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178. <https://www.jstor.org/stable/1320218>
- Tezanos, A. de (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/comocitar.ora?id=333328167002>
- 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, & 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). Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the Field of Music Education: Are We All Humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37-52. <https://doi.org/10.2979/pme.2007.15.1.37>
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ediciones Akal.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Science Communication*, 3(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/107554708100300106>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/002248719004100202>
- Zamorano-Valenzuela, F. J. (2020). Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 127-142. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16278>
- Zamorano-Valenzuela, F. J. (2021). La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudios de caso en las modalidades concurrente y consecutiva [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/71165>