

Complejizar la educación musical: pensar al profesorado como activista

Felipe Javier Zamorano-Valenzuela

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo plantear un marco conceptual sobre las posibilidades de crítica y acción del profesorado ante las injusticias formativas y sociales que se expresan en la escuela. Esto refiere a intentar conceptualizar diversas dimensiones de un profesorado de música activista que pueda afrontar los diversos dilemas de la sociedad actual y futura. Para ello se plantean reflexiones sobre la justicia social y curricular, aludiendo a disposiciones que promuevan el reconocimiento, participación y distribución justa de las posibilidades formativas en la educación musical. Este llamado público tiene el fin de revisar nuestras creencias y objetivos relacionados con la educación musical tanto en el ámbito de la escuela como de la formación del profesorado de música, tomando conciencia del rol político que jugamos en una sociedad cada día más quebrada, cada día más inestable.

Palabras clave: profesorado de música, educación musical, identidad activista, justicia social.

1. Introducción

Desafíos tras desafíos el profesorado ha sido llevado al rincón de las temáticas que refieren a la rendición de cuentas, las competencias que deben desarrollar y, obviamente, las demandas de la escuela (Sachs, 2003). Como colectivo profesional se le ha puesto en la lupa, cuestionando sus capacidades de formar al futuro capital humano en todas sus dimensiones. Así, un conjunto de capacidades relacionadas con la gestión y eficacia se ha vuelto central como problemática a tratar en los programas de formación del profesorado de música (en adelante, FPM) y la escuela, lo que pareciese olvidar una formación centrada en la búsqueda personal de lo que significa ser docente y las disposiciones críticas que reinterpreten estos espacios (Zamorano-Valenzuela, en prensa).

En el ámbito de lo social, las constantes emergencias sociales trascienden países y continentes, así como también las culturas que coexisten en ellos. Entonces, se comienzan a suscitar repentinos, pero cada vez más comunes procesos migratorios, estallidos y levantamientos sociales, luchas religiosas y étnicas, en tanto reclamos de todos lados, con claramente, mentiras y verdades a medias. En este espacio y con relación al profesorado de música y la enseñanza, es necesario pensar cuán preparado está este colectivo para enfrentar las diversas tensiones sociales que probablemente se reproducen en el aula de música y la escuela.

Este capítulo ofrece un marco de conceptos y reflexión sobre un profesorado capaz de actuar en pro y contra de estas problemáticas sociales o, mejor dicho, plantear en el espacio del aula de música y la comunidad una disposición que comprenda y resuelva estas tensiones. El trabajo se organiza a partir del concepto de justicia social y curricular, desarrollando diversas dimensiones de un profesionalismo crítico para tomar un respiro e imaginar opciones de desarrollo de un trabajo activista. Esto refiere a plantearse preguntas en relación con la música y la sociedad, el principio de participación en el aula de música, la inclusión de las identidades de nuestros estudiantes y la agencia docente. Una vez tratados estos temas nos preguntamos sobre la posibilidad de promover la

reflexión y formar en la incertidumbre en la FPM. Se busca, entonces, cuestionarse tanto lo musical como el rol de la educación en la sociedad, entendiendo que la (auto)revisión y reflexión sobre estas cuestiones permiten, por un lado, comprender los fundamentos y creencias que subyacen en sus concepciones sobre la música, la escuela y el mundo social (Liston y Zeichner, 1997), y, por otro lado, proponerse el cambio de estas concepciones.

2. Reinterpretar la realidad musical para el presente

Cuando se nos presentan sistemáticamente evaluaciones docentes como dispositivos de rendición de cuentas y gestión de aula, probablemente no nos quede tiempo para pensar profundamente sobre lo que pasa dentro de nuestra aula o, en el mejor de los casos, no poner toda nuestra fuerza y creatividad en nuevos contenidos, estrategias y evaluaciones para nuestro estudiantado. Por esto, el presente trabajo establece una pregunta inicial: ¿Qué nos mueve cómo docentes de música?

De aquella tensión entre las demandas externas y las necesidades de nuestros estudiantes conforme sus trasfondos sociales, se ven representadas dos disposiciones en relación con la escuela y la enseñanza, una tecnocrática (empresarial) y otra propositiva y de cambio (activista) (Sachs, 2003). Si nos ponemos en la posición de que el profesorado es un cuerpo profesional (de carácter no técnico), la reflexión, la crítica y el desarrollo de nuevas ideas sobre su trabajo debiesen ser la norma. Varkoy (2007) señala que “no puedes llamarte humanista pedagógico y simultáneamente permanecer sin criticar la política educativa y del pensamiento y las actividades pedagógicas que están abiertamente relacionadas con puntos de vista reduccionistas” (p. 49). Si observamos esta crítica a ciertas disposiciones y sistema de creencias del profesorado emergen dos grandes posturas. Por un lado, el cruce profesional de un profesorado que tiene solo una mirada estática de la música, es decir, la música como producto y un ethos neoliberal que busca adecuarse a las reglas del mercado (Zamorano-Valenzuela, en prensa). Por otro lado, el llamado a superar la mirada simplista y reduccionista de estas lógicas para complejizar la experiencia musical y afrontar las diversas distracciones que se ponen cada cierto tiempo, tanto al profesorado en formación como en ejercicio. En otras palabras, la escuela como “esfera pública debería fomentar unas ideas nuevas de valor y acción cívicos y ocuparse de lo que significa hacer lo pedagógico más político en una época de conservadurismo, racismo y corporativismo creciente” (Giroux, 2003, p. 152).

Los llamados anteriores corresponden a la búsqueda de un profesorado que sea activo en la crítica argumentada sobre las normas y prácticas que generalizan y reducen el quehacer docente, es decir, a la búsqueda de justicia social tanto para el mismo profesorado como para sus estudiantes. Según Fraser (1998, 2000), la justicia social puede ser dimensionada en tres grandes niveles: *el reconocimiento* de la diversidad cultural y social, *la redistribución* de las posibilidades de pensamiento y acción y, por último, *la participación* en las formas de construcción de nuestros territorios, ya sean físicos o cognitivos. Entonces, la justicia social y sus dimensiones de reflexión y acción nos obligaría a entender el currículo no solo como el papel que prescribe ciertos conocimientos, sino que también como las experiencias que se dan dentro de determinados espacios y tiempos, con singulares relaciones pedagógicas (Da Silva, 2001). Esta primera posición sobre el currículo nos empuja paralelamente a pensar en la

justicia curricular, en tanto las sociedades y sus conocimientos son productos de relaciones sociales y las maneras de comprender la realidad (Carabetta, 2019), es decir, comprender como natural que el conocimiento se construye *en* relación con lo que pasa en la sociedad y *con* aquellos que participan en ella. A continuación, se presentan algunas disposiciones curriculares que el profesorado de música activista pudiese aportar dentro de su comunidad y escuela.

Justicia curricular: La calle y la música

Es claro que el profesorado de música suele basar sus actividades musicales en la disciplina artística, lo que parece obvio, pues su interés genuino está en ella y también porque ha sido entrenado fuertemente en este foco reflexivo y disciplinar, seguido de la didáctica como técnica y la gestión del aula (Giroux, 1997a). Esto significa que cuando el profesorado no ve en su horizonte la posibilidad de articular su trabajo con otras cuestiones, quizás periféricas o marginales en el currículo musical, se reflejaría como un cuerpo técnico hacedor del currículo sin mayor profundidad y disentimiento (Bowman, 2013). Si tomamos esta idea como cierta y afirmando paralelamente que la música es un acto social: ¿No deberíamos tender a articular nuestra aula de música con los problemas que afectan a nuestros estudiantes, sus comunidades y territorios?

El currículo de música se comprende como un constructo teórico que no necesariamente abarca la actualidad, pues ha sido creado y pensado en un momento determinado, ciertamente pasado. En este sentido, el profesorado debiese centrarse en la reinterpretación de aquel listado de contenidos y orientaciones, repensando los límites de la escuela, pues si así no fuese estaría dejando fuera la realidad de sus estudiantes. Esta búsqueda tendrá que iniciarse con una mirada comprensiva y propositiva por parte del profesorado ante el currículo, es decir, más que un abordaje técnico o práctico de él, una mirada crítica de dichos lineamientos (Aróstegui, 2011). El atrevimiento a repensar y reinterpretar el currículo y las prácticas que emanan de él, a manera de orientaciones, deberá ser entonces el primer paso para la concreción de una disposición más justa. Dentro de este marco que entendemos como justicia curricular, se movería aquel profesorado activista, pues “el activismo tiene sus raíces en la resistencia revolucionaria hacia la transformación. Implica el aumento de la conciencia política y el análisis crítico de las situaciones sociopolíticas y fomenta respuestas organizadas a las injusticias” (Hess, 2018, p. 34).

Esto refiere a tener una disposición profesional que sea sensible a lo que afecta a nuestras comunidades escolares, en tanto espacio de encuentro de realidades atravesadas por problemáticas no solo económicas, sino que también sociales. La respuesta que acompaña a dicha disposición estaría relacionada con la articulación entre la música y los temas sociales, sea la disciplina musical un punto de partida para llegar a tratar temas coyunturales como el género, la interculturalidad y la igualdad de oportunidades o sean estos temas pretextos necesarios para desarrollar ciertas actividades musicales. Sin embargo, para iniciar estos proyectos sociomusicales, debemos tener claro que mucha de las músicas que se proponen en el currículo son correlatos de prácticas históricas relacionadas con el colonialismo, las cuales han traído consigo problemáticas de género, raciales y étnicas (Stuhr, 1994); una buena excusa para tratar estos temas.

Las voces de nuestros estudiantes: nombrar el mundo musical

Escuchar a nuestros estudiantes pudiese ser una de las bases para nuestro trabajo docente. Esto no solo se vincula con la idea de tomar sus ideas para desarrollar proyectos sociomusicales en el aula, sino que también para darles un rol protagónico en el aula de música y nosotros como colectivo tomar lecciones de ello: “aprender algo nuevo no implica olvidar lo propio, arrojarlo al otro lado del abismo de los saberes legitimados” (Carabetta, 2019, p. 15). Sin embargo, el obstáculo para el desarrollo de esta disposición sería el mismo sistema educativo, pues en él se establecen cotidianamente relaciones verticales que distinguen entre maestro experto en el conocimiento y el alumno ignorante al cual debe enseñársele todo (Freire, 2010). En este espacio, es necesario detenerse y preguntarse: ¿Quién detenta la verdad del conocimiento? ¿Cuál es el punto de partida o los puntos de partida para la construcción del conocimiento en el aula de música?

Como docentes de música siempre tenemos ideas de cómo abordar el currículo musical, con más o menos literalidad, con más o menos creatividad o con más o menos verticalidad. Pensar y decidir sobre aquellas dimensiones y conectarlas con las realidades de nuestros estudiantes nos permitirá entrar en un diálogo natural con ellos y ellas en la construcción de actividades sociomusicales. Los lineamientos curriculares, que se entienden como orientaciones, pueden ser articulados con nuestras motivaciones y las del estudiantado. Esta disposición ayudará, por un lado, a complejizar el aula de música y nuestro trabajo, así como también a resignificar los roles que adoptamos como docentes y que adoptan nuestros estudiantes. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, la articulación entre lo curricular y los conocimientos de nuestros estudiantes permitirá imaginar y crear nuevos espacios de formación para actuar en ellos (Allsup, 2003), es decir, poner sus voces en sus propios procesos formativos. Lo que pareciese instalarse como un privilegio para solo algunos, pues las lógicas de participación en la escuela son mínimas, tendrá que ser entonces una costumbre para todos. Siendo optimistas, el subvertir esta realidad hacia la *participación* tendrá consecuencias en la creatividad e innovación sistemática dentro del aula, postura que finalmente permitirá desmoronar con la costumbre de que otros construyen nuestras propias realidades educativas musicales.

Finalmente, es importante apuntar que la participación en el aula de música, implicará construir relaciones pedagógicas que “pospongan” inicialmente nuestros proyectos de aula. Quitarnos las imágenes prefijadas sobre nuestros estudiantes para escuchar y entrar en diálogo, sería entonces otra disposición más para abrir el camino a la participación y la capacidad de aportar con ideas. En ese intento, el profesorado activista podrá ayudar con su mediación para que, primero, se identifiquen las relaciones de poder que conviven en la escuela y el aula de música y, segundo, se desarrolleen las estrategias y medios para transformarlas (Hess, 2017). Así, hacer explícitos los silencios de nuestros estudiantes - producto de relaciones de poder y saber desiguales- iniciaría el reconocimiento de la injusticia y dominación en las que estaban sometidos.

Asumir todas las identidades como propias

Actualmente, Chile se ve inmerso en una profunda discusión respecto a la corriente migratoria desde el norte. Esta que pareciese instalarse como un hecho único en nuestro país a la vista de la opinión pública, no reconoce que esta problemática sucede a nivel

global por las profundas desigualdades con base en gobiernos corruptos, prácticas colonialistas y desastres naturales. Sin ahondar en esto, lo cierto es que las naciones, desde sus capitales hasta ciudades más pequeñas, se ven inmersas en encuentros culturales de distintos trasfondos. Por tanto, es necesario preguntarse: ¿Todos nuestros estudiantes tienen y tendrán el mismo trasfondo cultural, económico, o social? ¿El aula de música debe ser un espacio de homogenización o de reconocimiento e intercambio?

El profesorado de música, su aula y su proyecto debe ser inclusivo. Esto refiere a ser un agente activo del *reconocimiento*, promoción y cuidado de todos los trasfondos socioculturales y afectivos. Quizás desde la natural relación con la música, como representación cultural y ámbito de desarrollo de la sensibilidad, el profesorado debe ser un promotor de espacios seguros para la inclusión de todas las voces y miradas sobre el mundo social y personal. Esto refiere, en primer lugar, a conocer los actuales debates sobre, por ejemplo, las intersecciones entre género y clase en la educación musical (Hall, 2018) o sobre los temas raciales. Interiorizarse en las temáticas relacionadas con las relaciones de poder permitiría entonces adoptar reflexivamente las diferentes perspectivas sobre los distintos problemas que vive la escuela. En segundo lugar, significa articular esta reflexión con la acción hacia la inclusión de todas las miradas y sensibilidades. El poder interesarse, hablar y discutir sobre las vidas de los estudiantes, pudiese ser visto como un acto simple y normalizado, pero pareciese ser que abordarlo en el aula y relacionarlo con nuestras actividades y currículo, no.

Estas dos dimensiones refieren principalmente al *reconocimiento* por parte del profesorado de las distintas identidades presentes en el aula de música, lo que le pone frente a frente a un currículo incapaz de abarcar los vertiginosos cambios sociales e identitarios del mismo profesorado y los estudiantes. Entonces, “sus responsabilidades de promover y proteger las necesidades de los estudiantes significan que, a veces, entrarán en conflictos políticos cuando los arreglos y las políticas (o la falta de ellas) perjudican a los estudiantes. Hablar simplemente es un acto político” (Marshall y Anderson, 2009, p. 28). Como buen ejemplo del *reconocimiento* y defensa de las identidades de nuestros estudiantes es relatado por Tsui y Williamson (2023), dos docentes de música en una escuela con alto número de migrantes e identidades marginalizadas:

El activismo en el aula de música ofrece un espacio para la afirmación de múltiples identidades.... Con este conocimiento son capaces de crear música con una intención personal, receptiva, reflexiva, activa y alegre durante las clases de música.... Los alumnos no sólo pueden verse a sí mismos, sino también compartir y escuchar sus historias (p. 41).

Entonces, las identidades, como percepciones sobre el ser y estar (inter)personal y social, y su puesta en juego en el aula de música permitirá, por un lado, vivir la diversidad a veces escondida, y por otro, resolver los miedos de niños, niñas y adolescentes.

Claramente, esto supone un riesgo dentro de las escuelas, pues al parecer muchos nos han comenzado a ver como técnicos más que profesionales de la educación, sin gran capacidad de reinterpretar los sentidos de la escuela en favor de las identidades de nuestros estudiantes. Tomar el riesgo por nuestros estudiantes podrá suponer tensiones dentro de la escuela, pero mostrará un verdadero compromiso por cuidar y desarrollar sin miedos sus identidades.

Acción docente para asegurar la participación y democracia en el aula

La democracia parece estar bajo el ataque, por un lado, de la economía neoliberal y su promoción de un pensamiento economicista y técnico, y, por otro lado, por los tiempos de posverdad (Aróstegui, 2019). Sobre esta última, la hostilidad social como consecuencia de las noticias falsas multiplicadas por los medios de comunicación ha mostrado la profundidad del quiebre social y la poca capacidad de discernir y reflexionar sobre ellas. Como consecuencia de esto, nuestra aula de música, pequeña representación de las ciertas tensiones sociales, pudiese verse entrampada en situaciones de conflicto y discusiones que lleven a la descalificación personal. Entonces ¿Debemos ser activos promotores de la participación y la discusión? ¿Debemos mostrar nuestras posiciones personales y profesionales ante temas controversiales?

En el espacio de educación para la democracia, la escuela puede tomar un rol que, o bien omite dichos ataques o bien promueva la reflexión y conciencia de lo que está pasando (Aróstegui, 2019). La primera posición referiría a una mirada acrítica sobre la educación, pues el profesorado de música cumpliría un rol secundario y optaría por aplicar una mirada técnica en la enseñanza de la música en un currículo que de por sí lo minimiza y le quita complejidad. Es decir, el profesorado se decantaría por un cruce de opciones que va desde una patología de la educación neoliberal, buscando la eficiencia y la eficacia, por un lado, y la reproducción conservadora del abordaje técnico musical, por otro. La segunda posición entendería la música como un elemento que promueve la participación y discusión de temas altamente controvertidos y que necesitan ser tratados, ya sea desde una posición central o complementaria al currículo musical. La opción que se tome claramente debe estar anclada a las creencias más o menos estables del profesorado, a revisiones teóricas sobre los temas a discutir y a su afán de tomar decisiones radicales o bien mantenerse en el conservadurismo: algunos creerán que la música por si misma promoverá la democracia en el aula, otros creerán que es necesario avanzar en estrategias y medios para la concreción de esto, u otros dejarán este trabajo a otras disciplinas. Sin embargo, la falta de dicha participación e intercambio hará que la escuela y el aula de música caiga en la pasividad y mostrará la falta de rebeldía del profesorado de música (Woodford, 2005).

Una vez se ha decidido abordar ciertos temas controversiales a través de la participación de los estudiantes se necesitará decidir ser neutrales o beligerantes. Por su lado, la neutralidad refiere a la disposición pedagógica que no opta ni expresa su voz ante las diversas opiniones que se manifiestan en el aula. En su contraparte, la beligerancia implica tomar partido por alguna de las opciones que se presenten en la discusión (Trilla, 1995). Resolverse por alguna de ellas no sería un trabajo simple, pues se requeriría de una disposición activa hacia la observación, reflexión de las situaciones controversiales y argumentación de dichas opciones por parte del profesorado de música. En el ámbito de la identidad docente, el reflexionar sobre estas posiciones nos llevaría a pensar sobre nuestro rol como profesorado de música, ya que dar o no nuestras opiniones permite hacernos presentes ya sea como profesionales intelectualmente capaces de participar de la discusión en la esfera pública (Giroux, 2018) o como técnicos de la educación, respectivamente.

Sin embargo, poniendo atención a los diferentes intersticios de la escuela, muchas veces

deberemos manejar con habilidad temáticas controvertidas, lo que implica mantenernos neutrales o llamando a la discusión para exponer nuestras posiciones. Esto último no debiese implicar el adoctrinamiento de nuestros estudiantes, sino que debiese suponer diálogo para que los propios estudiantes desarrollen sus propias creencias. El aula de música como representación de la sociedad debe asegurar la promoción de un diálogo respetuoso y democrático en sus decisiones, ya sean musicales, ya sean sociopolíticas. Permitir la participación de todos en la construcción de su propio conocimiento deberá venir acompañado por estrategias que respeten las diferentes miradas sobre la sociedad.

El colectivo docente: interdisciplinariedad, el trabajar acompañado y organización

Aunque se sabe que el trabajo colectivo y la organización podrán ayudarnos a desarrollar proyectos educativos para la transformación de la escuela y de nuestra aula de música, el profesorado de música suele trabajar solo. En primer lugar, el profesorado de música trabaja aislado en las comunidades educativas debido a que, o son los únicos y únicas que enseñan la disciplina en la escuela (Carrillo y Baguley, 2011), o se mueven entre escuelas (Ballantyne y Zhukov, 2017), o porque muchas veces infravaloran el trabajo de otros compañeros y porque se les hace complejo relacionarse con otros profesores de música (Angel-Alvarado et al., 2021). Y, en segundo lugar, el profesorado se aisla gracias a los dispositivos de rendición de cuentas, pues gasta mucho tiempo y energía en responder eficazmente a dichos dispositivos y, por consecuencia, desarrolla un cierto culto al individualismo y a la competencia (Sachs, 2001). Entonces, la búsqueda para el cambio de esta disposición lleva a preguntarnos: ¿Queremos trabajar en comunidad o solos en nuestras aulas? ¿Nuestros proyectos se pueden potenciar a partir del trabajo colectivo?

Centrados en las disciplinas del currículo escolar, si buscamos revertir nuestra solitaria realidad claramente debemos intentar actuar junto a otros cuerpos docentes. El desarrollo de proyectos educativos (y políticos) con profesorado de otras asignaturas y agentes externos a la escuela nos abre a la posibilidad de integrar conocimientos que se albergan en la escuela. La interdisciplinariedad, como producto de un currículo con límites difusos y sin mayor clasificación (Bernstein, 2003), permitirá, en primer lugar, conocer otras formas de construir conocimientos para alimentarnos y tomar como referencia otras epistemologías, por ejemplo, la de la historia, las artes visuales o la física. Esto implicaría poner en cuestión cómo se ha construido nuestra disciplina y de qué forma se ha transmitido (Bourdieu, 2003). Así, comenzaría a hacerse presente el cambio, no solo en la música, sino también a través de ella en complemento con otras asignaturas. Es decir, la música y su enseñanza como parte de un sistema con diferentes territorios disciplinares capaces de conectarse de vez en cuando o mejor, siempre. Esto no significa que la música perdiese (o ganase) esa valoración que le da la escuela, sino que sería una oportunidad para comprenderla desde otros puntos de vista. En segundo lugar, daría la oportunidad a nuestros estudiantes de generar un conocimiento más complejo, es decir, comprender la música desde sus diferentes dimensiones y desarrollar competencias transversales en tiempos de profundos avances tecnológicos (Perales y Aróstegui, 2021) y cambios socioculturales.

Vale agregar que el trabajo de la enseñanza no solo requiere poner en juego el saber y el

hacer del profesorado, sino que también implica emociones y sentimientos (Hargreaves, 2001). El individualismo producto de la competencia y la falta de tiempo para disfrutar de espacios de conversación poco a poco deja más aislado al profesorado. En este sentido, “el crecimiento de los maestros también requiere mejorar la calidad de sus experiencias socio-emocionales, reducir su estrés y establecer comunidades de práctica y redes sociales para aliviar el aislamiento psicológico y emocional” (Hargreaves en Bautista et al., 2020, p. 2). Si bien esto es complejo, una vez iniciada la docencia en la escuela (Ballantyne y Zhukov, 2017), es necesario que el profesorado de música sea acompañado por otros profesores y profesoras, acogiendo sus inquietudes, miedos y proyectos sociomusicales novedosos y haciéndolos parte de la comunidad.

Finalmente, centrado en lo gremial como fuente de proyectos políticos, es necesario apuntar que el trabajo mancomunado se aborde desde una perspectiva más amplia, conllevando la organización del profesorado. Esto no solo implica articular políticamente demandas referentes a la justicia laboral, sino que también al sentirse parte de un cuerpo profesional -político y cultural- que puede ser utilizado como espacio de organización de nuevas formas de entender la educación, la escuela y nuestro rol dentro de la sociedad: “podría hablarse de una capacidad histórica de colectivos docentes para revertir los mandatos del trabajo docente, impuestos desde el mercado, el estado y el propio sindicato” (Reyes et al., 2011, p. 5). La conciencia del valor de esta disposición y de estas estrategias promoverían el agenciamiento que ayudará a contrarrestar la balcanización que merma la potencia del trabajo y el colectivo docente (Hargreaves, 2005). Entonces es fundamental que confiemos en los otros mediante una *confianza activa* (Giddens, 1998), abriendo nuestras aulas de música a nuevos proyectos sociomusicales que vayan en contra de las injusticias sociales y en pro del colectivo.

3. Formación del profesorado: incertidumbre y reflexión

Muchas de nuestras creencias y prácticas como profesorado de música están determinadas por cómo hemos aprendido a ser docentes en nuestra formación superior o universitaria, pues adoptamos ciertos roles y creencias de un grupo profesional, en este caso, del profesorado de música y la titulación (Isbell, 2014). Si bien los modelos docentes no son transferibles, la relevancia de tener real conciencia sobre lo que se está aprendiendo es crucial. La misma participación de la que se ha hecho mención anteriormente refiere en este caso a que, aunque las instituciones intenten sistemáticamente transferir sus objetivos y discursos formativos, el profesorado en formación tiene la posibilidad, si lo desea, de participar y revertir sus propias creencias que muchas veces traen de la escuela y se consolidan en la universidad: “el individuo que el poder ha constituido es al mismo tiempo su vehículo. Para enfrentarnos al poder debemos abordar nuestra relación con nosotros mismos y nuestras relaciones sociales inmediatas” (Ball, 2017, p. 40). Entonces, tener conciencia de que la participación en nuestros propios mundos formativos nos ayudaría a construirnos activamente en el profesionalismo que queramos.

En el caso de los planes de estudio de cada titulación de FPM, esto referiría a la apertura de los límites del currículo, en tanto son capaces de determinar las relaciones entre asignaturas (musicales, psicopedagógico musicales y generales, entre otras áreas), entre

los mismos estudiantes y las formas de construir conocimiento con el cuerpo académico. Bernstein (1985, 2003) en sus estudios posestructuralistas establece currículos y formas de relaciones pedagógicas más o menos cerradas, más o menos abiertas, los cuales determinarán los niveles de participación y, por consiguiente, el florecimiento de profesionalismos restringidos, por un lado, o creativos y activos, por otro. En el caso de la FPM en Chile, Zamorano-Valenzuela (en prensa) señala que parte del profesorado se forma bajo fuertes medidas y espacios de control, experiencias que obstaculizan el nacimiento de preguntas y nuevas formas de pensarse profesionalmente. Muchas veces se despliegan formas de control y regulación de la profesionalidad docente en los programas de FPM: demasiada atención a los estándares, transmisión de los modelos didácticos del siglo XX y XXI y excesiva verticalidad en los procesos de enseñanza musical y pedagógica.

Esto implica que se forma al profesorado en la *certidumbre* educativa, es decir, en reglas aparentemente ciertas de lo que es la educación musical, la escuela y ser profesional de la educación musical. Esto probablemente se deba a la búsqueda, por parte de los planes de estudio y su profesorado universitario, de aminorar el *shock de la realidad* o *shock de la praxis* (Kessels y Korthagen, 1996; Vonk, 2018) y mejorar la eficiencia y eficacia de sus estudiantes ante, por ejemplo, evaluaciones docentes y categorizaciones. Pero ¿Que no es la escuela un espacio altamente incierto, donde se suscitan cosas nuevas y repentinamente, e intentar darle marcos objetivos representaría una injusticia con el profesorado en formación, pues se le regalan ilusiones?

Si bien la incertidumbre puede ser comprendida como un estado y situación natural del docente neoliberal (Diéz-Gutiérrez, 2015), aquí se hace referencia a desatarse constantemente de la certidumbre y autoridad de los modelos tradicionales en los cuales se instruye al profesorado para imaginar sus propios mundos formativos. “Si la capacidad de imaginar se ve frustrada o colonizada, la capacidad de actuar también se ve gravemente mermada” (Karlsen, 2019, p. 190). En último caso, la concesión de incertidumbre o bien del juego certidumbre-incertidumbre permitiría, en primer lugar, generar fuertes cuestionamientos a la propia formación, siendo a veces peligroso para las mismas instituciones. En segundo lugar, permitiría no generar falsas expectativas sobre la realidad escolar, por si incierta. Sin embargo, hay que tener claro que nuestros estudiantes vienen de un sistema educativo controlador, donde la participación y la creatividad no es la disposición que domina. Entonces, siempre existirán problemas en relación con darles el micrófono para poner sus voces en sus propios momentos formativos. Esto implica que muchas veces el estudiantado espera que el profesorado universitario entregue las directrices de lo qué y cómo se debe hacer en el aula, dada las relaciones jerárquicas que se prolongan desde la escuela (Fredriksen et al., 2023).

Finalmente, entendiendo que la escuela es y será un espacio incierto, será necesario activar la reflexión para la construcción de nuevas y creativas formas de acción. En primer lugar, esto es un llamado a los cuerpos académicos que sustentan sus acciones en materiales y fórmulas vendidas como ciertas, sabiendo que estos marcos “pueden ser objeto de la reflexión consciente del sujeto o existir sin que el individuo en el que influyen tenga conciencia de ellas. En este último caso, sirven más para dominar que para servir al individuo en cuestión” (Giroux, 1997a, p. 59). Mirar y reflexionar sobre los principios que subyacen en dichas prácticas, ejemplos, métodos, que se usen como

recetas, permitirán al futuro profesorado proponer otras formas de actuar y le acostumbrará a dicha forma de razonar.

4. Conclusión

Principios de una pedagogía crítica y post-crítica se han mantenido al margen de los proyectos educativos de titulaciones de FPM (Ballantyne, 2007; McDonald y Zeichner, 2008). Esto refiere a lo difícil de encontrar prácticas sociomusicales que promuevan nuestros principios político-educativos, que intenten comprender las diferentes identidades y realidades de nuestros estudiantes, que busquen activamente la transformación del *status quo* de prácticas cotidianas y que tengan tanto la esperanza en el presente como el amor por el mundo (Hodgson et al., 2020). Seamos sinceros, en cuántos programas de FPM se tratan sistemáticamente y de manera central temáticas y experiencias referentes al interculturalismo y la homogenización, las relaciones de género y la pedagogía feminista, y el conocimiento y poder del relato étnico y racial (da Silva, 2001), en fin, las relaciones entre el poder y el saber. La respuesta que se tenga podría dar cuenta de lo difícil que se hace conectar nuestra disciplina con dichos temas dada su tradición academicista. Paralelamente, se ha instalado una disposición técnica en el trabajo docente, haciendo que los currículos universitarios y las demandas del sistema escolar fuerzen al profesorado a moverse sin mayor creatividad dentro de los marcos formativos. Pero ¿no es la utopía un espacio para pensar y dar sentido a un sinfín de posibilidades de acción presente para proyectarse al futuro? (Zemelman, 2002).

Hay que dejar claro que cada uno de los programas de FPM y la escuela son espacios de control tanto moral como social de sus participantes (Giroux, 1997b) y, que, con aparente neutralidad, proyectan currículos que abrazan concepciones sobre proyectos socioeducativos (Apple, 1997). Pensar en la acción de un profesorado de música activista implica plantearse viejas y nuevas preguntas en relación con la justicia social y curricular y sus implicancias en nuestras revisiones teóricas y acciones docentes. En este espacio, es necesario que el mismo profesorado, solo y acompañado, se pregunte sobre sus principios y los propósitos de la música en las escuelas y aquellas relaciones que pudiesen tener con las condiciones socioculturales de las escuelas (Aróstegui y Kyakuwa, 2021). El luchar contra los males que aquejan a nuestra sociedad debiese estar dentro de nuestros proyectos, por ejemplo, luchar contra prácticas que vayan en contra de los derechos fundamentales del ser humano y de la participación dentro de la sociedad. Sin embargo, si el profesorado de música se forma de manera insensible ante la realidad,emergerán disposiciones de corte conservador en el ámbito de la música y la educación (Apple y Oliver, 1995). Por consiguiente, deberemos acercarnos a la construcción como colectivo docente de marcos teóricos y principios de práctica activa que sean sensibles y vayan en contra de prácticas populistas y antidemocráticas que aquejan no solo a Chile, sino que a una extensa lista de países en el mundo (Diéz-Gutiérrez, 2022). De todos modos, hay que tener claro que la educación musical no podrá salvarnos por si misma de la situación actual, pero podrá tener un rol importante en proyectar alguna ilusión de cambio junto al profesorado, sus estudiantes y la comunidad educativa (Kertz-Welzel, 2011). Esto refiere a que la educación musical y la formación de su profesorado “no puede quedar afuera de cualquier intento de modificar las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, políticas y raciales que el sistema mundo moderno/colonial nos ha

impuesto” (Shifres y Rosabal-Coto, 2017, p. 89).

Finalmente, sería ideal no pensar en el activismo como una disposición ganada o, si tomamos un concepto empresarial, un valor agregado del profesorado de música, sino que debiese pensarse como un disposición natural implícita o explícita de los planes de estudios de la FPM y del rol profesional. El profesorado de música y sus formadores debiesen intentar moverse hacia el cambio de concepciones, es decir, realizar un viaje epistémico hacia nuevas formas de pensar la educación musical y el rol del docente (Good-Perkins, 2021). Si bien el academicismo musical pareciese no moverse en gran medida del centro de los planes de estudios y las prácticas musicales del profesorado, plantearle preguntas que cuestionen los fundamentos de las tradiciones disciplinares, didácticas y de gestión permitirán al profesorado en formación vivir un choque epistemológico dado por el contrapunto formativo, abriéndose nuevas formas de recrear sus presentes y futuras prácticas docentes.

Referencias

- Allsup, R. E. (2003). Praxis and the Possible: Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157–169. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40327208>
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O., y Wilhelmi, M. R. (2021). Isolation at the workplace: the case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*, 23(3), 300-310. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1806809>
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/187/119>
- Aróstegui, J. L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Allsup, R. E. (2003). Praxis and the Possible: Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157–169. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40327208>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Baker, G. (2021). *Rethinking Social Action through Music: The Search for Coexistence and Citizenship in Medellín's Music Schools*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0243>
- Ball, S. J. (2017). *Foucault as educator*. Springer.
- 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>

Ballantyne, J., y Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>

Bautista, A., Stanley, A. M., y Candusso, F. (2020). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713>

Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.17227/01203916.5119>

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (Vol. I). Routledge.

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.

Carabetta, S. M. (2019). La música como objeto de conocimiento. Aportes para una justicia curricular. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 6, 7-18. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/660>

Carrillo, C. y Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 62-72.

Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>

Díez-Gutierrez, E. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.

Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. *WZB Discussion Papers*, 98-108. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-126247>

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". *New Left Review*, 126–155. Recuperado de <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>

- Fredriksen, B., Onsrud, S. V., Rinholm, H., y Lewis, J. (2023). Who takes part in participation? Challenges to empowering student voice in music teacher education. *Music Education Research, May*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2210159>
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2001). *Más allá de la izquierda y la derecha: el futuro de las políticas radicales*. Cátedra.
- Giroux, H. (1997a). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1997b). Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Good-Perkins, E. (2021). Culturally Sustaining Music Education and Epistemic Travel. *Philosophy of Music Education Review*, 29(1), 47.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.29.1.04>
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*. Palgrave Macmillan.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171-191. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., y Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoria de la Educacion*, 32(2), 7-11. <https://doi.org/10.14201/TERI.22862>
- Isbell, D. S. (2014). The Socialization of Music Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 5–12.
<https://doi.org/10.1177/8755123314547912>

Karlsen, S. (2019). Competency nomads, resilience and agency: music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research*, 21(2), 185-196. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.156490>

Kertz-Welzel, A. (2011). Paradise Lost? A Critical Examination of Idealistic Philosophies of Teaching through the Lens of Theodor W. Adorno. *Visions of Research in Music Education*, 1(2011). <http://www.usr.rider.edu/vrme~/>

Kessels, J.P., y Korthagen, F.A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003017>

Liston, D., y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.

McDonald, M., y Zeichner, K. (2008). Social Justice Teacher Education. En T. C. Quinn, W. C. Ayers, y D. O. Stovall (Eds.), *Handbook on Social Justice in Education* (pp. 595–610). Routledge.

Marshall, C., y Anderson, A. L. (2009). Is it Possible to Be an Activist Educator? En C. Marshall y A. L. Anderson (Eds.), *Activist educators. Breaking past limits* (pp. 1–30). Routledge.

Perales, F. J., y Aróstegui, J. L. (2021). The STEAM approach: Implementation and educational, social and economic consequences. *Arts Education Policy Review*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1974997>

Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., y Sánchez, R. (2011). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis (Santiago)*, 9(27), 269-292. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000300012>

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>

Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.

Shifres, F., y 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>

Stuhr, P. (1994). Multicultural Art Education and Social Reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178. <https://www.jstor.org/stable/1320218>

Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 7, 93-120. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019487>

Tsui, A. A., y Williamson, E. (2023). Activism and Joy: Empowering Students through Affirmations. *Music Educators Journal*, 109(3), 38-42.
<https://doi.org/10.1177/00274321231158632>

Vonk, J.H.C. (2018). Teacher Induction: The great omission in education. En M. Galton y B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe (1994): Issues and Trends* (pp.85-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701119>

Woodford, P. G. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.

Zamorano-Valenzuela, F. (En Prensa). 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 Complutense de Investigación en Educación Musical*.

Zemelman, H. (2002). De la necesidad de mundo al pensar histórico. En *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Colegio de Mexico, Anthropos Editorial.