PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESORES DE MÚSICA EN CHILE Y SUS REPERTORIOS: CONTEXTOS DE ORIGEN, FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

MUSIC TEACHERS IN CHILE AND THEIR REPERTOIRES: CONTEXTS OF ORIGIN, UNIVERSITY EDUCATION AND TEACHING PRACTICES.

POR

CARLOS ANDRÉS POBLETE LAGOS

Profesor guía: Cristián Cox Donoso

Comisión Informante:
Jorge Manzi Astudillo
Gonzalo Zapata Larraín
Víctor Rondón Sepúlveda

Diciembre, 2016

Santiago, Chile

©2016, Carlos Andrés Poblete Lagos

©2016, Carlos Andrés Poblete Lagos

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS
(SELECCIONE UNA OPCIÓN)

a). Ninguna parte de esta tesis puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por Escrito del (los) autor(es).

FECHA----------

FIRMA

DIRECCION

EMAIL - TELÉFONO

b) Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FECHA----------

FIRMA

DIRECCION

EMAIL - TELÉFONO

DEDICATORIA

A mis colegas Álvaro Wuth (Q.E.P.D.) y Bernardo Maltraín (Q.E.P.D.), así como a todos quienes realizan docencia en música de Chile, con especial respeto y gratitud.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mis padres Alicia y Juan Carlos, por su cariño, ejemplo y motivación para asumir el camino del conocimiento; a mi hija Esperanza, por su compañía, paciencia y amorosa comprensión en este viaje, y a mis hermanas Kathy y Claudia, parte fundamental de mi propio origen, por entregarme su apoyo en todo momento.

Agradezco a Cristián Cox Donoso, profesor, tutor y guía en este camino, por su confianza, generosidad y dedicación en la clarificación y transmisión de unos conocimientos y valores que, con certeza, cambiaron mi forma de ver y relacionarme con el mundo. Mi gratitud y respeto hacia él son infinitos.

A la Vicerrectoría Adjunta de Investigación y Doctorado (VRAID), por respaldar en forma sustantiva mis estudios mediante la beca de Ayudante Becario e Instructor Becario para programas de Doctorado.

Al Consejo Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICYT), por apoyarme durante un año con la beca para estudios de Doctorado en Chile.

Al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación (CEPPE), por patrocinar la aplicación del cuestionario de repertorios y prácticas musicales, columna vertebral de la pesente investigación.

A la Sra. Clara Luz Cárdenas, Decana de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, por su comprensión y apoyo en otorgar las facilidades necesarias para culminar mi proceso de tesis.

A mis profesores, compañeras y compañeros, funcionarias y auxiliares, del programa de Doctorado en Educación, como también todos aquellos que tuve ocasión de conocer en otras facultades y universidades.

A los académicos Sres. Ana Lucía Frega, Violeta Hemsy de Gaínza, y Violeta Schwartz (Argentina); Sergio Figueiredo, Liane Henschke, y Melita Bona (Brasil); Ruth Wright (Reino Unido), Susan O'Neill (Canadá); Ana Teresa Sepúlveda, Carlos Miró, Carlos Sánchez, Rodrigo Díaz, Olivia Concha, Óscar Pino, Arturo Urbina, Thays Nowack, Guillermo Cárdenas, Lina Barrientos, Mauricio Yáñez, Gustavo Araya, Héctor "Talo" Pinto, Hernán Higueras Ávila, Octavio Hasbún, Ana María Cvitanic, Patricio Sepúlveda, María Luz López, Manuel Domínguez, Roberto Contreras, Mateo Palma, Alejandro Gallegos, Nicolás Masquiarán, Verónica Toro, Domingo Pavez, y Rebeca Sepúlveda, quienes generosamente dedicaron tiempo y atención a mis preguntas y consultas durante la investigación.

Muy especialmente, agradezco a todos mis ex profesores y colegas de la carrera de educación musical y pedagogía en música, tanto de mi universidad de formación, como de todas las demás que participaron en este estudio, y que, temiendo ser injusto, no me atrevo a nombrar, por temor a excluir involuntariamente.

A Gabriela Bulnes, Jacqueline Mora y Myriam Navarrete, por su permanente colaboración y apoyo, durante todo el período de estudio.

Finalmente, agradezco a Carolina Díaz Rojas, por su apoyo en los procesos preliminares de codificación, a Adrián Leguina Ruzzi por sus atentas observaciones a mis análisis, a Pablo Reyes por proveer oportunas soluciones a mis carencias tecnológicas, a Carolina Gómez, por ser un soporte fundamental durante todo este caminar, y a Bárbara Carreño, por su comprensión, paciencia y cariño. Y por supuesto, a todas y todos mis cercanos, amigas y amigos que de una forma u otra me expresaron su apoyo y motivación para lograr coronar este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA v
AGRADECIMIENTOS vi
INDICE DE TABLAS x
INDICE DE FIGURAS xi
PRIMERA PARTE: PROBLEMA, MARCO TEÓRICO, MÉTODO xvi
I. INTRODUCCIÓN 1
II. PROBLEMA Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. 4
2.1 Antecedentes 5
2.2 Problema de Investigación 8
2.3 Preguntas, Hipótesis y Objetivos de Investigación 11
2.3.1 Preguntas 12
2.3.2 Hipótesis 12
2.3.3 Objetivos de investigación 13
2.4 Marco teórico 14
2.4.1 Repertorios musicales 14
2.4.2 Repertorio como objeto de estudio 16
2.4.3 Repertorio como conocimiento profesional de los profesores de música 16
2.4.4 Bases sociológicas del estudio 20
III. METODOLOGÍA 29
3.1 Diseño 30
3.2 Muestra 31
3.3 Caracterización de la muestra 32
3.4 Datos 34
3.5 Procedimientos 35
SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÚSICA, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS 53
IV. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA EN CHILE EN CUATRO UNIVERSIDADES 54
4.1 Antecedentes de la formación inicial docente: instituciones y políticas 55
4.1.1 Instituciones y constitución del campo educativo en formación docente: 1842 – 1980.
4.1.2 Instituciones y políticas educacionales, 1982 – 2010 64
4.2 Panorama diacrónico de la formación inicial docente en música, desde cuatro instituciones 76
4.2.1 Formación de profesores de música en la Universidad de Chile 78
4.2.2 Formación de profesores en la Universidad de La Serena 91
4.2.3 Formación de profesores de música en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación 100
4.2.4 Formación de profesores de música en la Universidad de Concepción 118

TERCERA PARTE: ANÁLISIS, RESULTADOS, CONCLUSIONES 135

V. ANÁLISIS DE LOS REPERTORIOS MUSICALES. 137

5.1 Aproximaciones preliminares a los repertorios musicales y sus contextos de realización 137

5.2 Categorías analíticas para la codificación de repertorios 141

5.3 Relaciones entre patrones de repertorios musicales y contextos 161

5.3.1 Relaciones entre contexto de origen y contexto de formación universitaria 162

5.3.2 Relaciones entre contexto de origen y contexto de desempeño profesional 163

5.2.3 Relaciones entre períodos de formación y repertorios musicales del contexto de formación universitaria. 165

5.4 Producción académica en educación musical: notas complementarias 169

VI. CONCLUSIONES 177

GLOSARIO 198

REFERENCIAS 200

Anexo 1: Cuestionario de prácticas y repertorios musicales. 234

Anexo 2: Planes de estudio de la formación inicial docente en música 249

Anexo 3: Listado de artículos relativos a educación musical, en Revista Musical Chilena, período 1945 – 2010 284

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. Variables de caracterización socio demográfica....38
TABLA 2. Ámbitos repertorios y prácticas musicales....39
TABLA 3. Participantes primer set de entrevistas, fase diseño de cuestionario....45
TABLA 4. Participantes segundo set de entrevistas, recolección de datos complementarios....46
TABLA 5. Modelo metodológico....50
TABLA 6. Formación musical prescrita en los planes de formación de las escuelas normales....77
TABLA 7. Variaciones 1980-1984 en la planta académica de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas....113
TABLA 8. Categorías de análisis, sobre tipos de conocimiento en la formación inicial docente....129
TABLA 9. Ejemplos de respuestas inválidas sobre repertorios musicales....139
TABLA 10. Ejemplos de respuestas válidas sobre repertorios musicales....140
TABLA 11. Atributos de géneros musicales....147
TABLA 12. Categorías de repertorios....149
TABLA 13. Proporción comparada de autores más nombrados ($\geq$ 5) en los repertorios musicales, según cada contexto....154
TABLA 14. Peso porcentual de los patrones de géneros musicales que componen los repertorios en cada contexto....156

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Modelo de análisis, repertorios musicales de profesores de música. 26
FIGURA 2. Evolución histórica de la formación universitaria de profesores de música entre 1935 - 2010 124
FIGURA 3. Evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, ASCP – UMCE .. 130
FIGURA 4. Evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, Universidad de La Serena 131
FIGURA 5. Evolución tipos de conocimiento, Universidad de Concepción 131
FIGURA 6. Patrones de géneros musicales, modelo de 7 categorías 150
FIGURA 7. Pieza "El reloj". *Mi amigo el Piano*, p. 7. Elena Weiss, 1947; Editorial Universitaria, 26ª edición, 1991 151
FIGURA 8. Ejercicio nº 8, "Melodía popular" (anónimo francés), del libro *Método completo para flauta dulce contralto, tomo I,* de Mario Videla. Ed. Ricordi, 1974, p. 8. 152
FIGURA 9. Estudio I, *10 Études Simples*, Leo Brouwer. Editions Max Eschig, Paris, 1972 153
FIGURA 10. Proporción general entre autores y métodos, repertorios de la formación universitaria. 159
FIGURA 11. Proporción de autores y métodos nombrados, repertorios de la formación universitaria. 160
FIGURA 12. Dinámicas de cambio de repertorio entre períodos, representados según su peso porcentual 166
FIGURA 13. Publicaciones en educación musical, Revista Musical Chilena, en distintos períodos. 172
FIGURA 14. Publicaciones en educación musical, Revista Musical Chilena, organizadas por año 173
FIGURA 15. Modelo interpretativo de relaciones entre períodos, contextos y repertorios. 184

RESUMEN

La presente investigación explora las relaciones entre contextos socio-culturales, prácticas y repertorios musicales, a partir del análisis de los repertorios de audición y ejecución musical provenientes de los contextos de origen, formación inicial y prácticas docentes, en una muestra intencionada de profesores de música formados en cuatro universidades chilenas entre 1969 y 2010. Las bases teóricas de la investigación se sustentan en el concepto de *habitus*, del sociólogo francés Pierre Bourdieu, los conceptos de *discursos verticales/horizontales*, y *repertorio/reservorio*, del sociólogo británico Basil Bernstein, y elaboraciones teóricas sobre repertorios y géneros musicales basadas en los trabajos de Phillip Tagg, Jeniffer Lena & Robert Peterson, y Trudier Harris.

La naturaleza del problema de investigación hizo necesaria la implementación de un diseño mixto, basado en la aplicación de un cuestionario de caracterización socio – musical, entrevistas semiestructuradas, y datos documentales sobre evolución histórica de la formación inicial docente en música en Chile. Los resultados de la investigación permitieron identificar relaciones entre los contextos de origen, de formación inicial y de prácticas docentes, y los períodos históricos, a partir del análisis de los repertorios musicales de los participantes, y de la evolución de los programas de educación musical en las universidades seleccionadas para el estudio. Asimismo, el hallazgo de asociaciones estadísticamente significativas entre repertorios, contextos y períodos de formación universitaria, permitió dar cuenta de la incidencia que tendrían los períodos históricos y sus características, en tanto marco de época o *talante cultural,* sobre los contextos de formación y desempeño docente, en términos de repertorios y prácticas musicales.

ABSTRACT

The current research examines the relationships between socio-cultural contexts, musical practices and repertoires, exploring connections between musical repertoires of audition and music performance from context of origin, music teacher education programs, and teaching practices, of a sample of music teachers those who studied music education in Chilean institutions between 1969 and 2010. The theoretical basis of research is supported on the concept of *habitus*, from the French sociologist Pierre Bourdieu, concepts of *horizontal/vertical discourses*, and *repertoire/reservoire*, from the British sociologist Basil Bernstein, and conceptualizations about musical genres and repertoires based on the works of Phillip Tagg, Jennifer Lena & Robert Peterson, and Trudier Harris.

The relational nature of the research problem required a mixed design methodology, based on the application of a social and musical caracterization questionnaire, semi-structured interviews with scholars and professors from Chile and Latin America, complemented with documentary evidence of historical evolution of teacher education programs from the institutions involved.

The results of the study allowed identifiying relationships between socio-cultural contexts of origin, teacher education and teaching practices contexts, from the analysis of musical repertoires of participants, and the study of the historical evolution of music teacher education programs on the selected institutions. The research findings of statistically significant associations between musical repertoires, socio-cultural contexts, and historical periods of teacher education, was allowed for see the incidence of historical periods and his characteristics, as a cultural mood or spirit of a time, in terms of repertoires and musical practices.

PRIMERA PARTE: PROBLEMA, MARCO TEÓRICO, MÉTODO

I. INTRODUCCIÓN

El estudio de los repertorios musicales de los profesores de música, constituye una dimensión fundamental para el desarrollo del conocimiento profesional de éstos, pues conjuga dos dimensiones claves del saber musical: primero, una serie de características y principios de orden estético capaces de establecer límites respecto de lo que se reconoce como conocimiento válido en educación musical, y las condiciones en que éste es validado; segundo, una dimensión extra musical, en tanto dispositivo de recepción y transmisor de códigos socio-culturales, trascendiendo la dimensión puramente estética. Esta doble dimensión motivó inicialmente la presente investigación, la cual se ubica en un campo de investigación y análisis explorado en el ámbito internacional desde diversas perspectivas: desde el estudio de la configuración de los repertorios como objeto ligado a las prácticas musicales y su enseñanza (Osting, 1979; Prentice, 1986; Gilbert, 1993; Grant, 1993; Humphreys, 1995; Bauer, 1996; Rhea, 1999; Reynolds, 2000; Apfelstadt, 2000; Greig, 2003; Suk, 2003; Carney, 2005; Walker, 2005, Crochet, 2006; Allsup y Benedict, 2008), hasta aquellos ámbitos que relacionan la música, la educación y la formación del individuo, y los contextos de formación, práctica y enseñanza (Alsina, 2006, Ballantyne 2005, Ballantyne, 2006, Ballantyne, 2007, Stakelum, 2008, Carbajo, 2009, Borek, 2012, Dawe, 2012, Nielse y Wetsby, 2012, Georgii – Hemming, Burnard, Holgersen, 2013). El aporte pretendido por la presente investigación reside en la búsqueda de relaciones entre los contextos sociales de origen de los profesores- en tanto fuente primaria de experiencia y configuración de unas disposiciones - la formación universitaria, y sus preferencias respecto a los repertorios que trabajan con sus alumnos en contexto escolar.

En el caso de Chile, no existen investigaciones que aborden, desde una perspectiva socio cultural, el análisis de los repertorios de prácticas musicales y las relaciones entre los contextos de origen, de formación universitaria y de prácticas docentes en los cuales fueron aprendidos y practicados. Sin embargo, las características

actuales de la formación del profesorado de música (en términos de origen social, diversidad cultural y expansión de la oferta formativa), así como los cambios acaecidos en el contexto socio cultural nacional a lo largo de los últimos 40, otorgan relevancia a la realización de este tipo de investigaciones.

Los objetivos del estudio son dos: i) Caracterizar los repertorios de prácticas musicales de los contextos de origen social, formación inicial y de prácticas docentes de profesores de música formados entre 1969 y 2010, en cuatro universidades chilenas, y ii) Establecer relaciones entre los repertorios de prácticas musicales de los contextos de origen social, formación inicial y de prácticas docentes de profesores de música formados entre 1969 y 2010, en cuatro universidades chilenas, en función de los períodos históricos en los cuales se formaron. El interés de conocimiento que cruza ambos objetivos remite a los fundamentos de las preferencias musicales de los docentes, y la influencia de contextos sociales (socialización familiar y local), institucionales (formación universitaria), y culturales (efecto período), en la configuración de dichas preferencias.

La naturaleza de la investigación demandó la utlización de un enfoque mixto, el cual combinó la aplicación de un cuestionario a docentes de educación musical, complementado por datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas semi estructuradas, y análisis documental acerca de las instituciones formadoras.

La exposición de la tesis está organizada en tres partes, compuestas por los siguientes elementos: un capítulo teórico, en el cual son presentados los antecedentes y es formulado el problema de investigación, con sus preguntas, hipótesis y objetivos, de acuerdo a un marco teórico que articula categorías sociológicas y de los campos de la musicología como de la educación musical. El capítulo metodológico describe el diseño del estudio, las características de la muestra abordada, la caracterización de los datos y los materiales, procesos y procedimientos utilizados para la recolección de éstos. Los siguientes dos capítulos corresponden a la descripción y análisis sustantivo. En primer término (capítulo IV), se describe la evolución histórica de la formación de profesores de música en Chile, a partir del estudio de las cuatro universidades responsables de la

formación de la mayor parte de la muestra de docentes estudiada: Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de La Serena, y Universidad de Concepción. A continuación (capítulo V), son presentados los resultados obtenidos en los análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado a la muestra de docentes de educación musical, con especial foco en las relaciones entre repertorios, contextos formativos y de desempeño, y períodos de formación. Un capítulo de Conclusiones sintetiza los hallazgos, buscando integrar los resultados sobre repertorios, contextos, marcos históricos y sus relaciones con la formación inicial docente en Chile, proponiendo perspectivas para futuras investigaciones que amplíen, profundicen y exploren campos para la formación inicial docente y la educación musical.

II. PROBLEMA Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

En el presente capítulo son expuestos los elementos nucleares sobre los cuales se construye la presente investigación. De acuerdo a esto, se presenta la revisión de los antecedentes que permiten dar cuenta del objeto de investigación, seguida de una revisión acerca de los principales ámbitos en los cuales la literatura especializada ha indagado sobre el problema. Posteriormente, se presenta el problema de investigación, seguidos de los objetivos del estudio, la hipótesis planteada, y las preguntas de investigación que guían el estudio. A continuación, es presentado el marco teórico planteado para la presente investigación, finalizando con la exposición del modelo de análisis que se aplicará en ella.

2.1 Antecedentes

El estudio de los componentes de la formación profesional de los profesores de música resulta ser un área hasta ahora poco estudiada por la literatura especializada en Chile. Si bien es posible encontrar trabajos que abordan diversos ámbitos de la formación inicial docente de música en Chile (Margaño, 1945, Pardo y Peña, 1961, Pereira, 1961, Ottenberger, 1983, Volpi, 1989, Asenjo, 1994, Barrientos, 1994, Aravena, 1996, Marca,1997, Caqueo, 2001, Barraza, 2002, General, 2004, Garat, 2005, Arraya, 2007; Barrios y Bustamante, 2009, Castro, 2013, Sánchez Cunill, 2013), éstos se caracterizan por ser en su mayoría tesis de pre grado, construidas sobre la base de problemáticas contemporáneas al momento de ser desarrolladas, e irregulares en términos de distribución temporal y organicidad sobre áreas de conocimientos. En términos de temáticas, dichos trabajos se concentran en establecer relaciones entre la formación y la práctica docente, el análisis de propuestas curriculares, la generación de nuevos currículos, la caracterización de los estudiantes de pedagogía, y la reflexión sobre las tensiones resultantes entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica de los docentes de música. Llama la atención también la escasa producción de investigaciones que, adoptando una mirada histórica larga, realicen comparaciones entre períodos de la historia de la educación musical: de los trabajos encontrados, destaca la tesis doctoral de Ana Teresa Sepúlveda (1996), la cual realiza un análisis comparativo de la formación escolar en el área musical entre 1892 y 1981, y el trabajo de Poblete (2010a), el cual aborda el estudio comparativo sobre tres reformas al currículo nacional de música entre 1965 y 1996. La singularidad de esta ausencia resulta notable al momento de analizar la naturaleza de los cambios en el contexto socio político, que afectaron notablemente al campo de la educación musical en Chile: cambios sucesivos y de gran magnitud, que tienen lugar en un lapso de poco más de 40 años (si contamos hasta el 2010), los cuales impactaron, en términos generales, en la configuración del currículo escolar, la organización, cobertura y distribución de la formación de profesores, llegando incluso a modificar los presupuestos filosóficos del

sistema educacional en su conjunto, por medio de la introducción de principios liberales y de mercado en el núcleo de la relación educativa entre el Estado y la sociedad chilena. Dicho impacto también afectó a la educación musical, en términos del establecimiento de nuevas definiciones sobre contenidos, carga horaria y obligatoriedad del currículo escolar, la base disciplinar, estructura y modalidades de formación, status profesional de los docentes, y la configuración de la relación público – privada en términos de oferta universitaria (Cox, 1987). Consecuentemente con lo anterior, hablamos de un período en el cual nuevos repertorios emergen al interior del campo de la música, instalando además nuevas lógicas de circulación, transmisión y legitimación (González y Bravo, 2009, Rodríguez, 2011), llegando a redefinir lo que se entiende por repertorios válidos para ser trabajados en la formación de profesores y en la escuela (Poblete, 2010a).

Pese a las limitaciones señaladas, es posible encontrar trabajos escritos e investigaciones que abordan - en distintos niveles - problemáticas relativas a repertorios musicales. Dichos trabajos, entre los cuales es posible encontrar textos de estudio, tesis e investigaciones especializadas, refieren prácticamente en su totalidad al nivel escolar, bajo la forma de métodos, antologías de repertorio, o compilaciones de piezas y obras musicales originales graduadas con fines didácticos para una diversidad de fines formativos. En el conjunto referido, sin embargo, no hemos encontrado trabajos que se interroguen sobre sus criterios de selección, principios culturales que se encuentran a la base, o la relación de los repertorios con elementos de orden social y/o cultural, los cuales, por contraste, han sido ampliamente desarrollados en la literatura internacional de la educación musical, la musicología y las ciencias sociales aplicadas al estudio de la música, ya sea desde el estudio de la configuración de los repertorios como objeto ligado a las prácticas musicales y su enseñanza (Osting, 1979; Prentice, 1986; Gilbert, 1993; Grant, 1993; Humphreys, 1995; Bauer, 1996; Rhea, 1999; Reynolds, 2000; Apfelstadt, 2000; Greig, 2003; Suk, 2003; Carney, 2005; Walker, 2005, Crochet, 2006; Allsup y Benedict, 2008), ya sea centrando su atención sobre ámbitos que relacionan la música, la educación y la formación del individuo, y los contextos de formación, práctica y enseñanza (Alsina, 2006, Ballantyne 2005, Ballantyne, 2006, Ballantyne, 2007,

Stakelum, 2008, Carbajo, 2009, Borek, 2012, Dawe, 2012, Nielse y Wetsby, 2012, Georgii – Hemming, Burnard, Holgersen, 2013).

De acuerdo a lo anterior, el estudio de los repertorios musicales - en tanto dimensión especializada del conocimiento profesional de los profesores de música - resulta ser una necesidad, en cuanto permite acceder no solo a una dimensión sustantiva clave del quehacer docente en esta área, sino también a las claves socio-culturales de las preferencias musicales del caso, en su multidimensionalidad: cognitiva, estética, sociológica e histórica. En efecto, la consideración del repertorio como elemento central del conocimiento profesional de los profesores de música implica necesariamente su valoración como dispositivo cultural, portador de códigos de alta complejidad y elaboración (como se distinguirá al caracterizar repertorios de música docta), como de comparativamente baja complejidad y elaboración musical (por ejemplo, correspondientes a repertorios de música folclórica [1]), cuyas combinaciones y preponderancia es de interés central identificar, así como en sus relaciones con contextos de origen formación y desempeño profesional. En este marco, cobra especial importancia la interrogante por el impacto que tiene la formación universitaria en la configuración de una base de conocimiento especializado, que le es propia a la disciplina, y que es transmitida por las instituciones en concomitancia con las características de los contextos socio culturales que la enmarcan.

[1] Cabe aclarar que la comparación planteada se refiere exclusivamente al análisis de los elementos técnicos propios de cada lenguaje (desarrollo melódico, estructura armónica, tratamiento de la intensidad, fraseo e instrumentación, por citar algunos), y no pretende de manera alguna abrir una discusión en términos valóricos respecto a cada repertorio.

2.2 Problema de Investigación

En el marco de elementos descritos anteriormente, el objeto de investigación lo constituyen los repertorios de prácticas musicales del contexto social de origen, de formación universitaria, y de prácticas docentes de profesores de música formados entre 1969 y 2010, en cuatro universidades chilenas, conformando el problema las potenciales relaciones existentes entre dichos repertorios, los contextos y períodos históricos de formación inicial docente de los sujetos participantes.

Por contexto social de origen, asumido como una dimensión fundamental en la construcción de la experiencia individual y social, se entenderá para efectos del presente estudio aquel conformado por la familia, la escuela y el grupo de pares, y donde cada uno de los cuales se constituye como un espacio de adquisición, transferencia y realización de prácticas y repertorios musicales, y que, según sus características, establecen unos marcos y diferencias que van estructurando las condiciones en las cuales se desarrolla la experiencia, generando de esta forma elementos de distinción cultural entre individuos y grupos sociales. Características que, por cierto, son estructuradas a su vez en relación con el marco mayor de condiciones socio-económicas e históricas macro en el cual el contexto de origen se encuentra inserto: de esta forma, si asumimos como criterio de base un enfoque relacional, en el cual cada contexto establece unas condiciones materiales y simbólicas que inciden en la experiencia de quienes los habitan, cabe notar además que existe un marco mayor, que incide a su vez en la generación y estructuración de las condiciones materiales y simbólicas de cada contexto. Características que, para efectos del presente trabajo, se objetivan - en tanto marco mayor - en los diferentes períodos históricos y sus respectivas configuraciones sociales y culturales, y que por su naturaleza inciden en las condiciones que se establecen al interior de cada contexto social, las comunidades y familias que los conforman.

A partir de esto, los repertorios y prácticas musicales que conformaron la experiencia musical de los sujetos durante la infancia y /o adolescencia por los sujetos, ya sea al interior de la familia, la escuela y/o el grupo de pares, resultan ser influyentes

en términos de posibilidades objetivas de acceso al conocimiento musical, y por ende, elementos de representación del *habitus* (Bourdieu, 2007, 2012), de los profesores de música, en la medida que configuran una visión que integra condiciones materiales y simbólicas, predisposiciones y preferencias, con la adquisición de principios culturales[2].

Por otra parte, el contexto de formación inicial docente es entendido como el espacio de transmisión formal del conocimiento profesional del profesor de música, fundamental para la adquisición de una base disciplinar de conocimientos y el desarrollo de habilidades y criterios definitorios de la competencia profesional docente. Como tal, resulta ser entonces un espacio formativo que debiese impactar poderosamente en la experiencia personal, tanto en el plano de la adquisición de los saberes antes enunciados, como también en la formación de una identidad personal y profesional, en el plano individual y colectivo. Experiencia de auto formación y socialización que, objetivada en los repertorios de prácticas musicales realizados al interior de dicho espacio, debiese representar un segundo ámbito de conocimiento musical (entendido fundamentalmente como experiencia), capaz de ampliar o profundizar, como, alternativamente, de redefinir, los repertorios adquiridos antes de la formación universitaria, en la familia, la escuela y el grupo de pares.

Para efectos del presente estudio, el contexto de formación inicial docente es abordado a partir de la caracterización de los repertorios musicales trabajados en la institución y período en el cual se formaron los profesores de música. Dicha caracterización es planteada a partir de tres líneas principales: la génesis y evolución de

---

[2] Las relaciones entre origen social, formación y desempeños laborales (o, dicho de otra forma, casa, escuela, y trabajo), han sido profusamente estudiadas por la sociología, y fundamentales para el desarrollo de teoría en Pierre Bourdieu (2001, 2003, 2008, 2012), y Basil Bernstein (1989). En educación musical, resultan particularmente interesantes los trabajos de Stephanie Pitts (2009), respecto a la forma en que impactan el hogar y la escuela en la configuración de intereses musicales de larga trayectoria, Melita Bona, acerca de la presencia visible de la herencia del origen en las prácticas musicales de profesoras generalistas de Brasil, y las aproximaciones de Celso Sousa Gomez (2009), al construir una micro sociología de la transmisión musical, basada en las prácticas musicales realizadas al interior de una familia del Nordeste brasileño.

la carrera de pedagogía en música en la cual se formaron y el análisis de los repertorios trabajados al interior de las asignaturas de formación en prácticas musicales al interior de la carrera, durante el período de formación. En forma complementaria, se aborda la evolución de los planes de estudio de pedagogía en música a lo largo del período objeto de estudio (1969-2010).

Finalmente, la inclusión del contexto de prácticas docentes se refiere al desempeño profesional en aula y los repertorios preferidos en el mismo para el trabajo con los alumnos. El mismo es considerado como un espacio de realización de conocimientos y disposiciones, que en la investigación será observada a partir de las preferencias declaradas de repertorios relevantes. Esta elección de repertorios será considerada como puesta en juego de las disposiciones y preferencias del *habitus*, en conjunto con los conocimientos y principios adquiridos en la formación universitaria. Es una pregunta fundamental que la investigación de los repertorios permitirá responder, si los autores y obras elegidos por los profesores para trabajar con sus alumnos, son discerniblemente influenciados por los repertorios vividos en el contexto de origen, y/o por los adquiridos en la la formación universitaria; así como examinar cuál de las dos experiencias formativas de lo que se puede considerar como 'gusto' musical, es a la larga preponderante.

En forma complementaria, la inclusión de descripción y análisis de la génesis y evolución de las carreras de pedagogía en música en cuatro instituciones formadoras, es tratada por cuanto representa - en este enfoque relacional - un marco de condiciones materiales y simbólicas que, en tanto historia institucional, produce a lo largo del tiempo un efecto acumulativo que resulta ser clave para comprender la conformación de determinadas situaciones del presente de la formación de profesores de música, así como también una clave para interpretar los efectos de la formación universitaria en este ámbito en distintos períodos.

2.3 Preguntas, Hipótesis y Objetivos de Investigación

La presente investigación busca acercarse al estudio de los repertorios musicales, de una muestra de profesores de música formados en Chile entre 1969 y 2010. Dicha aproximación busca dar cuenta sobre dos ámbitos interrelacionados: primero, la identificación de los repertorios musicales adquiridos a lo largo de su experiencia musical, y específicamente en relación al contexto social de origen (incorporando las dimensiones económico - cultural), al contexto de formación inicial docente en música, y al contexto de prácticas docentes. Segundo, la búsqueda de relaciones existentes entre contextos, de acuerdo al período de formación universitaria.

En el primero, se asume la existencia de condiciones objetivas (sociales, económicas, culturales, políticas, epocales, entre otras), capaces de incidir en el abanico de posibilidades de elección de repertorios, tanto en el contexto de origen (familia, escuela, grupo de pares), como en el contexto de formación inicial docente. En ese sentido, la búsqueda realizada contempla también una exploración sobre dichas condiciones, no buscando en ningún caso establecer relaciones explicativas, sino solo buscando una caracterización más profunda y comprensiva de cada ámbito[3].

En el segundo aspecto, se asume que las relaciones existentes entre contextos debiesen dar cuenta de la existencia de elementos que subyacen a la caracterización de repertorios en cada ámbito, más allá de las tipologías y configuraciones que puedan existir entre los diversos repertorios. Asumiendo además que la posible varianza existente entre los repertorios provenientes del contexto de origen podría resultar atribuible a un sinnúmero de factores, y muy poco probablemente (dada la naturaleza de la experiencia musical del hogar, la escuela y el grupo de pares, y el fuerte impacto de la socialización como elemento constitutivo de esta experiencia) capaz de responder a

[3] Al respecto, se recomienda ver el acápite "Comprender", en *La miseria del mundo,* de Pierre Bourdieu (pp. 527 - 543). FCE, Buenos Aires, 2010

efectos o impactos de políticas, es posible asumir que el mayor peso respecto del establecimiento de las relaciones y del descubrimiento de elementos subyacentes a ellas estará en el impacto de la formación universitaria en la constitución de los repertorios, evidenciado en los repertorios realizados en el contexto de prácticas docentes.

Los ámbitos antes descritos se objetivan en las siguientes preguntas, hipótesis y objetivos.

2.3.1 Preguntas

1. ¿Qué repertorios de prácticas musicales declaran haber practicado en el contexto social de origen, de formación inicial y de prácticas docentes, los sujetos pertenecientes a una muestra de profesores de música formados en universidades chilenas entre 1969 y 2010?

2. ¿Qué relaciones existen entre los repertorios de prácticas musicales del contexto de origen, de formación inicial y de prácticas docentes, y el período histórico en el cual se formaron como profesores de música?

2.3.2 Hipótesis

Existen relaciones entre los contextos de origen, formación inicial y de prácticas docentes, y el período histórico en el cual se formaron como profesores de música los sujetos formados en universidades chilenas entre 1969 y 2010, las cuales son visibles en los repertorios de prácticas musicales provenientes de la experiencia musical de los sujetos que conforman la muestra.

2.3.3 Objetivos de investigación

1. Caracterizar los repertorios de prácticas musicales de los contextos de origen social, formación inicial y de prácticas docentes de profesores de música formados entre 1969 y 2010, en cuatro universidades chilenas.

2. Establecer relaciones entre los repertorios de prácticas musicales de los contextos de origen social, formación inicial y de prácticas docentes de profesores de música formados entre 1969 y 2010, en cuatro universidades chilenas, en función de los períodos históricos en los cuales se formaron.

2.4 Marco teórico

Las bases teóricas sobre la cual se funda la presente investigación provienen de dos ámbitos: la sociología de la educación, específicamente aquella basada en los conceptos de Pierre Bourdieu y de Basil Bernstein, y las aproximaciones teóricas sobre repertorios y géneros musicales, específicamente aquellas derivadas de los trabajos de Phillip Tagg, Robert Peterson y Jennifer Lena, y Trudier Harris.

Ambos ámbitos conceptuales conforman una base conceptual específica, sobre la cual se ha construido la presente investigación, desde la configuración de su objeto y problema, hasta la construcción de los datos y el diseño y categorías de los procesos de análisis.

A continuación, presentamos los conceptos correspondientes a los dos ámbitos referidos, para posteriormente desarrollar con mayor detalle algunos conceptos centrales para el análisis, que resultan de la intersección de estos dos grandes ámbitos y sobre la que reside el aporte específico de la investigación en esta dimensión.

2.4.1 Repertorios musicales

El término repertorio es utilizado frecuentemente para dar cuenta de una selección de elementos provenientes de un universo mayor, reunidos en torno a criterios (temáticos o de sentido), y que, en tanto conjunto, remiten además a la realización y/o dominio de una o unas prácticas específicas.

En el caso del repertorio musical, la primera de las acepciones proporcionadas por el diccionario Grove Music Online, lo define como "el conjunto de obras que un artista o grupo de artistas (ensamble, orquesta, compañía, etc.) ha preparado para tocar en cualquier tiempo" (Bent & Blum, Grove Music Online, 2015). Dicha acepción - aunque directa y simple - permite reconocer al menos tres elementos característicos: primero, el carácter distintivo que implica la selección respecto de un universo mayor de

elementos; segundo, la conformación de un "conjunto", el cual conlleva una idea o concepto que establece un hilo conductor entre los elementos reunidos, estableciendo además un principio de identificación para el conjunto; tercero, las ideas que subyacen a los elementos que conforman el conjunto y sus principios unificadores, en términos de relaciones con el campo de origen.

A pesar de la centralidad que posee el repertorio como parte sustantiva de las prácticas musicales, y del conjunto de saberes que constituye el conocimiento musical de los profesores de música, llama la atención el desarrollo que ha obtenido - en tanto objeto de estudio - por parte de la literatura especializada, tanto desde la educación musical como desde la musicología. Desarrollo que, en el campo de la investigación en educación musical, ha privilegiado una consideración más bien funcional al estudio de principios didácticos, técnicos y estéticos, o bien, aproximaciones en las cuales el repertorio es tratado desde una dimensión histórica, en las cuales su estudio tiende a identificar, describir y comprender principios de continuidad y cambio al interior de un período determinado, que no alcanzan siempre a abordar la dimensión cultural del repertorio, en tanto elemento portador y transmisor de códigos culturales específicos.

En términos conceptuales, el repertorio es considerado en la presente investigación como una base cultural especializada, que forma parte sustantiva del conocimiento profesional de los docentes de música, y que, en términos constitutivos, representa un núcleo de saberes centrales de la disciplina; que implica el dominio de conocimientos de tipo técnico - instrumental, estilístico, estético y pedagógico-, como también un dispositivo cultural de alta elaboración, el cual responde a elementos, variables y factores extra musicales. Por su parte, la referencia al repertorio como un dispositivo de orden socio cultural es entendida en la medida que el repertorio es portador y transmisor de códigos culturales especializados, que circulan en contextos formales o informales (familia, escuela, grupo de pares), a partir de diferentes tipos de práctica (audición musical, ejecución musical individual y/o grupal, entre otras) y medios.

2.4.2 Repertorio como objeto de estudio

En tanto objeto de estudio, el repertorio ha sido abordado por la literatura especializada desde diferentes aproximaciones que privilegian su selección y modos de transmisión. Así, la revisión de la literatura pertinente arroja estudios de: análisis de las prácticas, procesos y criterios de selección de repertorios (Osting, 1979; Prentice, 1986; Gilbert, 1993; Grant, 1993; Bauer, 1996; Rhea, 1999; Reynolds, 2000; Apfelstadt, 2000; Greig, 2003; Suk, 2003; Carney, 2005; Crochet, 2006); los efectos que tiene la tradición y el sostenimiento del canon de la música europea de tradición escrita en el progreso musical de las bandas escolares (Allsup y Benedict, 2008); estudios de compilación y clasificación de repertorios de diversas agrupaciones (Fiese, 1991; Gaines, 1996; Jones, 2005); la estimación de la calidad musical de los repertorios (Black, 1986; Bernstein, 1992; Williams, 1998; Young, 1998; Budiansky y Foley, 2005); el estudio de las relaciones entre repertorios y géneros musicales (Walker, 2005); las relaciones entre el repertorio y el desarrollo histórico de la educación musical en los Estados Unidos. a partir de la inclusión de la música instrumental en la escuela (Humphreys, 1995), ;y estudios que indagan en la construcción curricular para la escuela y la formación universitaria a partir de la selección de repertorios musicales para bandas y orquestas (Gelpi, 1984; Woike, 1990; Blocher, Cramer, Corporon et al., 1997; Menghini, 1999; Reynolds, 2000; Hayward, 2004). Y en una relación más indirecta, ese ámbito incluye investigaciones que abordan el repertorio a partir del estudio de los procesos genéticos, de construcción / deconstrucción e innovación y selección del canon musical (Dowd, Liddle, Lupo et al., 2002; Merino, 2006; Kremp, 2010, Shreffler, 2013).

2.4.3 Repertorio como conocimiento profesional de los profesores de música

Actualmente, la literatura especializada asume el estudio del conocimiento profesional disciplinario de los profesores de música como un espacio que supera con

creces los alcances y límites del estudio del repertorio, centrando su atención sobre ámbitos que relacionan la música, la educación y la formación del individuo, y los contextos de formación, práctica y enseñanza (Alsina, 2006, Ballantyne 2005, Ballantyne, 2006, Ballantyne, 2007, Stakelum, 2008, Carbajo, 2009, Borek, 2012, Dawe, 2012, Nielse y Wetsby, 2012, Georgii – Hemming, Burnard, Holgersen, 2013), incluso indagando en las características del aprendizaje informal de la música y su integración a la enseñanza de la música en el aula (Green 2002, Green y Walsmey, 2006, Green, 2008).

En términos del conocimiento profesional de los profesores de música, es posible reconocer tres ámbitos específicos de los cuales participa el repertorio: primero, su centralidad para la constitución de un corpus disciplinar de conocimientos para los profesores de música, tanto en lo que corresponde al saber musical específico, como también su referencia a fines didácticos o instruccionales; segundo, la relación existente entre dicho corpus de conocimiento y la experiencia musical de los sujetos, construcción que ha incorporada desde diversas fuentes, prácticas y contextos; y tercero, los principios socio culturales que condicionan y/o regulan la adquisición de este corpus disciplinar por medio de las prácticas musicales que históricamente constituyen dicha experiencia.

En el primer ámbito, es posible reconocer, a su vez, dos niveles en los cuales se manifiesta el repertorio como conocimiento profesional especializado de los profesores de música. Un primer nivel, en el cual es posible acceder a una dimensión profunda del lenguaje musical, relacionada intrínsecamente con las formas en que se configura, construye, transmite y legitima un discurso estético, a partir de su relación con las prácticas y contextos en los cuales se desarrolla. Es precisamente este primer nivel de análisis del repertorio el que nos permite acceder – en tanto el repertorio representa una objetivación de dichos contenidos, relaciones y marcos interpretativos - al núcleo del conocimiento musical en el cual han sido formados los profesores de música.

Un segundo nivel de análisis refiere a la dimensión pedagógica que posee en este contexto el repertorio, la cual corresponde a la selección de un conjunto de obras musicales, en función de unos conocimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje musical, y que responden a su vez a los fines y orientaciones específicas que una determinada institución desea impartir. Nivel que conjuga tanto la objetivación de esta selección - en términos de enfoques, presupuestos teóricos, referencias y aproximaciones metodológicas - en unas prácticas específicas (por ejemplo, los estilos y géneros que orientarán la formación musical, los instrumentos musicales en los que serán formados los profesores, los tipos de práctica musical que serán realizadas, entre otras), como también el desarrollo de unos criterios orientadores del ejercicio profesional de los profesores de música, capaces de constituir unas capacidades operativas para abordar la enseñanza, a partir de la selección realizada.

En el segundo ámbito, los repertorios vinculan la práctica y el aprendizaje musical con la experiencia musical adquirida por los sujetos, a partir de las diversas instancias de relación con las prácticas (pasivas y activas, individuales y colectivas, formales e informales) que constituyen este acervo. Esta relación, ampliamente estudiada desde la sociología, la psicología, la antropología y la educación, evidencia la naturaleza social de la práctica musical, dentro de la cual el repertorio constituye un elemento que permite aproximarse tanto a la caracterización del bagaje musical personal, institucional, epocal, entre otros, como también al descubrimiento de sus relaciones con los contextos familiares, sociales e históricos que permiten comprender aspectos relativos a su conformación. Por ejemplo, los trabajos realizados en el ámbito de la categorización de repertorios y géneros musicales (Fabbri, 1981, Harris, 1995, Frith, 2001, Moore, 2001, Tagg, 2003, Holt, 2003, Lena y Peterson, 2008, Schmutz, 2009); las investigaciones centradas en la clasificación e implementación de repertorios y preferencias musicales en la formación escolar (Vilar, 2000, Rentfrow y Gosling, 2007, Cremades, 2008, Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010, Mejía y del Pilar, 2011); estudios que se enfocan en las relaciones entre gusto, preferencias musicales y contextos sociales (Mueller, 1956, DiMaggio, 1987, Graziano, 1991, Hargreaves, Comber y

Colley, 1995, Peterson y Kern, 1996, Ahlkvist, 1999, van Eijck, 2001, Boal, 2004, Lizardo, 2006, Coulangeon y Lemel, 2007, Delsing et al., 2007, Lum, 2008, Lamont y Maton, 2008, Lamont y Maton, 2010, Glevarec, 2009, Pitts, 2009, Savage y Gayo, 2011, Ter Bogt et al, 2011, Ho, 2012, Kropf, 2012, Soares y Lorenzo, 2013); y, por último, las investigaciones que tienen por objeto las relaciones entre preferencias musicales, estilos musicales e identidad (Tekman y Hortaçsu, 2002, Hormigos y Cabello, 2004, Davis, 2005, Ramírez, 2006, Stålhammar, 2006, Gardikiotis y Baltzis, 2011).

Experiencia musical entendida como la vivencia históricamente incorporada por medio de las prácticas musicales realizadas por el sujeto y los entornos en los cuales ha participado, tanto desde una dimensión de construcción individual como colectiva, y en la cual el repertorio constituye un elemento central, tanto en la adquisición de unas destrezas y capacidades de audición, ejecución y creación musical, como también en la incorporación de unos principios y criterios básicos para la construcción de sus disposiciones estéticas.

De esta forma, el repertorio se erige como puente para acceder - desde un análisis más profundo - al estudio de la conformación del gusto musical, la génesis y evolución de las preferencias musicales, así como la construcción de la disposición estética hacia la música.

El tercer ámbito aborda el repertorio como un elemento estrechamente relacionado con los contextos y las condiciones objetivas que enmarcan las prácticas musicales. Es en este ámbito donde el repertorio constituye ya no sólo una pieza que se vincula con la experiencia musical, sino que además permite avanzar en la exploración de la estructura social que enmarca las relaciones existentes con el contexto social de origen y con el contexto de formación universitaria de los sujetos. Estructura que, por tanto, responde a características extra - musicales, constituidas socio culturalmente y conceptualizables en términos de las características (estructura y volumen) del capital económico, social y cultural propio de cada contexto, como también de las condiciones socio - históricas que enmarcan los contextos formativos clave bajo estudio, el contexto social de origen y el contexto de formación universitaria.

2.4.4 Bases sociológicas del estudio

Tanto los componentes como la estructura del problema se apoyan en la sociología de Pierre Bourdieu, específicamente en torno al concepto de *habitus*. Definido por el autor como "estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...]" (2012, 201), el concepto de *habitus* es utilizado como una herramienta fundamental para la comprensión cabal del problema de investigación, por cuanto constituye un concepto capaz de dar cuenta tanto de la potencia que poseen las relaciones sociales como componente constitutivo de la identidad, como también de la dimensión acumulativa que posee la experiencia: identidad construida como historia sedimentada, capaz de dar cuenta de las características y modos de relación de y entre sujetos e instituciones, experiencia y contextos, representaciones y prácticas[4].

Cabe decir que el concepto de *habitus* fue elaborado por su autor en sucesivas publicaciones y trabajos, principalmente por las necesidades de elaboración y refinamiento de su teoría social, aplicada a prácticamente todos los campos del saber[5]. Asimismo, en paralelo, y con posterioridad a ser acuñado como concepto, ha sido tratado por un número incontable de autores, desde la sociología, la antropología, la educación, las leyes, la economía, la estadística, las artes, entre otras disciplinas. Dicho

---

[4] Según Bourdieu "el mundo social es historia acumulada, y por eso no puede ser reducida a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos en los que los hombres juegan el papel de partículas intercambiables". En "Poder, derecho y clases sociales", cap. IV, p. 131. Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001 (2ª edición)

[5] Dicha necesidad reside menos en la elaboración profunda de unos conceptos aislados, que en la búsqueda de una plataforma que permita un cambio de mirada hacia una "ciencia social total". Al respecto, se sugiere revisar el libro "Una invitación a la sociología reflexiva", de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, especialmente el capítulo I - escrito por Wacquant - "Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Pierre Bourdieu", pp. 24 - 99. Siglo XXI, Bs. Aires, 2005.

interés puede atribuirse a que, tanto la naturaleza del concepto - en función de su intención de conectar y articular las relaciones entre el *afuera* (entendido como la *estructura social*) y el *adentro* (agencia individual), en términos de una "gramática cultural especializada" que se articula a su vez con el espacio social y los campos que lo componen - permite establecer vínculos con cada uno de esos campos, agencias y agentes, como también por las características metodológicas y epistemológicas del enfoque bourdieusiano, el cual refina los métodos de recogida y análisis de información que sustentan sus conceptos, a la vez de plantear nuevos y provocativos enfoques respecto de las formas de abordar la investigación, e incluso el rol de la ciencia - y su renuencia a mirarse críticamente a sí misma - en la sociedad en que se inscribe[6].

En el ámbito de la educación musical, el concepto ha sido trabajado para distinguir y caracterizar, desde una perspectiva teórica, las relaciones entre contextos sociales, principios culturales y educación musical (García Albarido, 2005, Bona, 2006, Fernández, 2006, Gustafson, 2007, Writh, 2008, Wright & Froehlich, 2012, Stakelum, 2008, Sousa, 2009, Rimmer, 2010, Rössel, 2011, Robertson, 2011, Hofvander - Trulsson, 2010, Ho, 2012, Hofvander - Trulsson, 2013, entre otros).

La amplitud y profundidad inherente al concepto de *habitus* hace necesario aclarar la forma en que es considerado en la presente investigación. En ella, el concepto está referido a una dimensión acotada del conocimiento pedagógico en música (repertorios musicales), sin pretender abarcar la totalidad del saber docente, ni mucho menos una caracterización completa y exhaustiva en términos socio - culturales.

En términos pragmáticos, el concepto de *habitus* es utilizado en el presente estudio como elemento estructurante y organizador de la investigación empírica acerca de los docentes, dada la necesidad inicial de identificar y caracterizar socio culturalmente el contexto de origen, de formación universitaria y de desempeño

---

[6] Una mirada más actualizada - y crítica - de esto puede encontrarse en el artículo "Reflexivity, Relationism, & Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific knowledge", de Karl Maton (2003). En *Space & Culture, 6.* (1), 52 - 65.

profesional, por medio del establecimiento de relaciones entre condiciones objetivas (materiales y simbólicas) de cada contexto, y las prácticas y repertorios musicales realizados en ellos por los sujetos.

Por otra parte, el carácter acumulativo del *habitus* - en términos de historia incorporada, alimentada desde la experiencia y las condiciones en que ésta se genera - , así como la necesidad de establecer comparación entre contextos, hizo que adquiriese un carácter central en la investigación, estableciéndose como eje articulador de la experiencia musical objetivada en los repertorios, capaz de establecer un hilo conductor entre los tres contextos.

Basil Bernstein: discursos verticales/horizontales, repertorio/reservorio.

El estudio específico de las relaciones entre los repertorios musicales provenientes del contexto social de origen, y los contextos de formación universitaria y de desempeño profesional - más allá de las trayectorias individuales de los sujetos - requirió de la aplicación de nuevos conceptos, capaces de iluminar no solo las relaciones entre los sujetos y sus posiciones en el espacio social, sino también la naturaleza del conocimiento resultante de la experiencia formativa: conocimiento estructurado como lenguajes específicos, dependientes culturalmente de las relaciones establecidas entre individuo y sociedad, en un tiempo histórico que, a su vez, posee características determinadas y determinantes para estas relaciones.

De esta forma, son utilizados aquí los conceptos de discursos verticales y horizontales, con el fin de organizar las preferencias musicales de los sujetos - en términos de géneros musicales – estableciendo distinciones entre ellos a partir de sus características musicales, y otras de naturaleza sociológica, ligadas a elementos tales como principios organizacionales, modalidades de transmisión, recepción, realización y legitimatición de discursos musicales, entre otras.

De esta forma, el concepto de discurso vertical para Bernstein,

> "toma la forma de una estructura coherente, explícita y basada en principios, ... que toma la forma de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción y la circulación de los textos" (Bernstein, 1999).

Para efectos de la presente tesis, dicha definición es integrada en homología al género docto, asimilando la descripción anterior a las características del lenguaje musical de la tradición escrita con base centro europea.

En el caso del discurso horizontal, Bernstein lo define como,

> "un tipo de conocimiento... [de carácter] oral, local, dependiente del contexto y específico, tácito, de múltiples capas, y contradictorio entre pero no dentro de los contextos" [y donde] la característica fundamental es que está organizado segmentariamente" (Bernstein, op. cit.).

La definición anterior es considerada dentro de la presente tesis en homología a las características del género folclórico, y parcialmente (al menos), al género popular. Esto último, dado que, considerando la amplitud que posee en términos estilísticos, (y, por ende, asumiendo las diferencias que pueden existir entre los sub géneros y expresiones musicales que lo constituyen), el género popular puede corresponder por completo a un tipo de discurso horizontal (por ejemplo, en casos como la música compuesta para acompañar la danza con sentido lúdico o hedonista, o incluso el rock and roll o el twist por citar alguno), o bien encontrarse dentro de una categoría mixta, en

términos de poseer características de ambos discursos, especialmente en términos de transmisión y realización[7].

Desde los conceptos antes descritos, la propuesta desarrollada para efectos de la presente investigación, asume que los repertorios musicales constituyen ámbitos de representación y realización de conocimientos musicales, bajo los cuales subyacen prácticas con diferentes dinámicas de transmisión y realización, las que a su vez responden a unos principios socio- culturales propios de los contextos en los cuales se desarrollan.

Las características inherentes a los conceptos de discursos verticales/horizontales de Bernstein nos permiten proponer unos criterios para realizar una distinción sociológica de los géneros musicales, que luego caracterizaremos como docto, popular y folklórico. De esta forma, es posible caracterizar los géneros musicales, asumiéndolos como tipos de discursos representativo de un tipo de conocimiento, con características específicas relativas a la transmisión y realización de cada uno de los repertorios. En el caso del repertorio docto, el uso predominante de sistemas de organización conceptual y de notación explícitos, altamente elaborados y universalistas, tanto para la organización como para la realización de los discursos musicales, y con independencia del canon estético o género específico al que refieran[8]. Dichas características poseen atributos homologables con aquellas descritas por Bernstein, en referencia a los discursos

---

[7] La referencia apunta a trabajos o subgéneros que, aún cuando inmersos en la tradición sonora de la música popular, en su realización (composición, arreglos, ejecución, puesta en vivo), utilizan principios pertenecientes a lenguajes especializados, junto a dinámicas cercanas a la oralidad. Por ejemplo, las obras de jazz contemplan un uso funcional de la notación musical, especialmente adaptada a unos principios de realización propios del estilo (clave americana, funcional a la libertad de modificar y/o improvisar las formas de realización armónica). Otro ejemplo de la condición híbrida que poseen algunas expresiones de música popular pueden encontarse, en versiones de obras originalmente compuestas como parte del género docto, que luego son adaptadas a nuevos lenguajes, y no solo nuevos instrumentos, como *Cuadros de una Exposición*, obra original para piano de Modest Mussorgsky, en la versión del conjunto de rock sinfónico Emerson Lake and Palmer, o la versión electrónica de Isao Tomita).

[8] Piénsese, por ejemplo, en *Orfeo* de Monteverdi, la sonata *Hammerklavier* de Beethoven, las *Chansons gaillardes* de Poulenc, *Rhapsody in Blue* de Gershwin, o el *Tabula rasa* de Arvo Pärt.

verticales (Bernstein, 1999). Por su parte, las características de organización y realización del repertorio popular dan cuenta de una hibridación entre el uso de una base conceptual y notacional que permite establecer un marco de relaciones objetivas que orienta unas prácticas, y unas dinámicas de realización en las cuales predomina el uso de significados particularistas, con aproximaciones que responden a los contextos en que se desarrollan las prácticas[9], donde, al igual que en el caso del repertorio folklórico, el predominio de la oralidad como medio de transmisión de unos principios y formas de realización del discurso musical, así como su vinculación - parafraseando a Bernstein - a una "estructura social local", y el respeto a las formas tradicionales de ejecución musical, en tanto posee un "potencial reducido para efectuar cambios en los principios", los hacen más homologables a los atributos de los discursos horizontales.

En el caso de los conceptos de repertorio y reservorio, son utilizados en la presente investigación con el fin de caracterizar y distinguir los repertorios musicales constituyentes de un *corpus* individual, en relación a uno o varios *corpus* colectivo[10].

Ambos conceptos fueron formulados como parte de la teoría desarrollada por el sociólogo británico Basil Bernstein, en la cual repertorio refiere a un "conjunto de estrategias y su potencial analógico poseídas por cualquier individuo" (Bernstein, 1999, p.3), y mientras que reservorio alude a un "conjunto de estrategias y su potencial uso en la comunidad como un todo" (Bernstein, op. cit.). Dicha diferenciación adquiere especial importancia al momento de reconocer aquellos conjuntos de estrategias, saberes,

---

[9] Un buen ejemplo de esto se encuentra, por ejemplo en los distintos géneros ligados al jazz, con el uso de sistemas de notación melódica y armónica de carácter funcional (principalmente mnemotécnico) y la aplicación de estructuras prefijadas de organización del discurso musical (por ejemplo, el uso del sistema tonal, el uso de las *tensiones armónicas*, o la yuxtaposición de secciones melódicas en las cuales se ejecuta un tema, y secciones de improvisación libre), pero mediadas por dinámicas y prácticas más ligadas a la oralidad en términos de lo que indica cada estilo y su realización.

[10] En otras palabras, la distinción entre el el conjunto de obras musicales que conforman el *repertorio* de un individuo, respecto del conjunto perteneciente a una comunidad, y por ende, constituido en forma colectiva (por ejemplo, el repertorio musical de la infancia y adolescencia, en el contexto de origen, o el repertorio musical de la etapa universitaria, determinado por la institución, los agentes, y el período histórico en el cual se inserta)

prácticas y disposiciones asociadas que resultan ser individuales, respecto de aquellos que pertenecen a una comunidad. Para efectos de la presente tesis, se aplica el concepto de repertorio para dar cuenta de aquellos conjuntos que conforman un corpus individual (independiente de su fuente, origen o procedencia), y que puede – en un sentido longitudinal – estar ubicado en cualquier fase o etapa. De la misma forma, el concepto de reservorio es aplicado en la presente tesis, para dar cuenta de aquellos conjuntos que conforman un corpus colectivo, propio de un contexto determinado (origen social, formación inicial docente, prácticas docentes, etc.), o de espacios aún más específicos (casa, escuela, grupo de pares; universidad, período histórico; tipos de escuela, etc.).

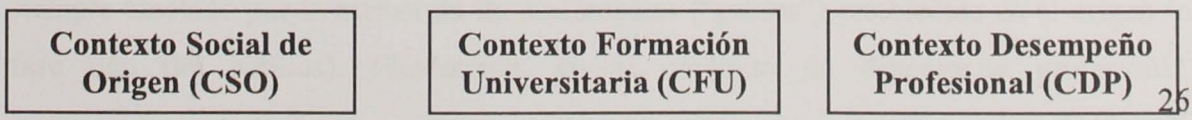
De especial interés para la presente tesis resulta la definición de reservorio, en contraste con la dimensión "período histórico". Esto, dado que el presente estudio asume la dimensión *tiempo* como un eje estructurante de la investigación, tanto en términos de datos, análisis e interpretación, e inherente a la forma en que se configuran los distintos reservorios.

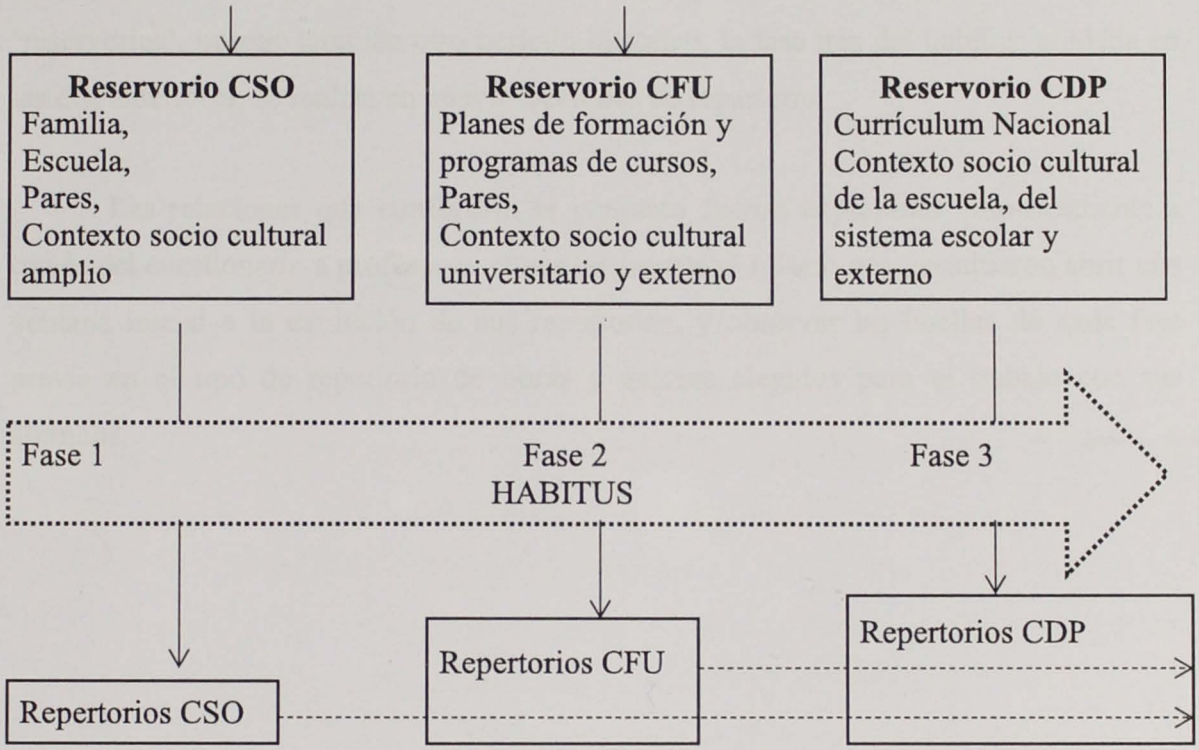
En otras palabras, la precisión apunta a visibilizar la incidencia de la dimensión tiempo (esencial a la variable *período histórico*) en la conformación de los distintos reservorios.

2.4.5 Modelo de análisis: conceptos y relaciones.

El conjunto de conceptos referido y su utilización en la investigación sobre una de las dimensiones nucleares del saber especializado de los docentes de música (los repertorios de autores y obras que conocen, prefieren y utilizan), es visualizable en el modelo de relaciones de la Figura 1.

Figura 1, Modelo de análisis, repertorios musicales de profesores de música.





A cada uno de los tres contextos distinguidos – origen, formación universitaria, desempeño profesional - le corresponde un reservorio de obras y autores musicales, que tiene base contextual como histórica: cada reservorio varía según período, como según las características del contexto. Asimismo, a cada uno de estos contextos, conectados en el tiempo por la trayectoria vital, formativa y profesional de cada profesor, corresponden diferentes fases de su *habitus,* o su estructura de saberes, disposiciones y preferencias (cognitivas, afectivas y prácticas). En la fase uno, corresponde el habitus de origen, marcado decisivamente por la posición social original y sus capitales y prácticas musicales característicos; en la fase dos, el mismo habitus es enriquecido y transformado en distintos grados, por la experiencia universitaria y el nuevo reservorio de saberes, autores y obras al que da acceso, de impacto de mayor o menor profundidad, pero siempre afectado por la estructura de preferencias ("gustos") establecida en el origen (o fase uno del habitus). Finalmente, en el contexto de desempeño profesional,

correspondiente a otra fase del desarrollo vital y profesional, otro contexto y nuevos 'reservorios', porque también otro período histórico, la fase tres del habitus, anidada en las dos anteriores, se realiza en nuevas opciones de repertorio.

Las relaciones que conforman el conjunto fueron exploradas empíricamente a través del cuestionario a profesores, cuyas respuestas al mismo nos permitieron abrir una ventana inicial a la evolución de sus repertorios, y observar las huellas de cada fase previa en el tipo de repertorio de obras y autores elegidos para el trabajo con sus alumnos.

III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se da cuenta del abordaje metodológico de la investigación. Ésta tiene en su centro la evidencia producida por un cuestionario a profesores de música en ejercicio, sobre su experiencia y preferencias en cuanto a repertorios en distintas fases de su experiencia vital y profesional. Como referido en el capítulo introductorio, complementariamente, la investigación inquirió sobre las instituciones formadoras de profesores y específicamente sobre el currículum de la formación de profesores de música en distintas fases del período 1969-2010, en las universidades con mayor peso en términos de matrícula y tradición en este ámbito. Como también referido precedentemente, dos tipos de evidencia fueron examinados aquí: documental y la proveniente de entrevistas a académicos responsables en las instituciones formadoras. En lo que sigue, entonces, se refieren los tres tipos de evidencia aludidos y los medios que se utilizaron para producirla, controlarla en términos de su validez, y relacionarla.

3.1 Diseño

El estudio corresponde a una investigación de tipo exploratorioa, carácter no experimental, organizada a partir un diseño mixto, basado en la aplicación de un cuestionario de caracterización socio – musical dirigido a profesores de música formados en Chile entre 1969 y 2010, entrevistas semiestructuradas a diversos agentes del campo de la educación musical de Chile y Latinoamérica, complementado por información documental sobre políticas educativas del período, y evolución histórica de la formación inicial docente en música, en las instituciones seleccionadas para el estudio.

El diseño de la presente investigación fue construido buscando una aproximación comprensiva al problema de investigación, sobre la base de una concepción relacional de la realidad (Bourdieu, 1997). Dicha concepción busca construir una caracterización profunda de las relaciones que enmarcan el objeto de investigación, evitando plantear la investigación desde una perspectiva sustancialista, que se aproxima al conocimiento de la realidad como si fuese estática, y donde las propiedades de los objetos les son propias, independiente de la naturaleza de los contextos (sociales, históricos, económicos, etc.) en los cuales se encuentren inmersos.

Desde esta perspectiva buscamos enfatizar las relaciones e interacciones que existirían entre las diferentes variables y ámbitos que componen el problema de investigación, más que procurar una caracterización particularizable y descontextualizada de dichas variables. Interacciones que, para efectos del presente estudio, se objetivan en la búsqueda de relaciones entre tres corpus de repertorios musicales (aquellos provenientes del contexto de origen, de la formación universitaria, y los del desempeño profesional), y que, en su constitución, como se procuró esquematizar en el modelo propuesto en el capítulo precedente, confluyen factores personales, contextuales y epocales.

3.2 Muestra

Para la aplicación del cuestionario, se trabajó con una muestra de los profesores de música de Chile, conformada por un total de 109 sujetos, formados en universidades chilenas entre los años 1969 y 2010, y que al momento de la investigación se desempeñaban como profesores en el sistema público de enseñanza. La muestra, fue intencionada a partir de los siguientes criterios:

Docentes,

- Titulados de carreras de pedagogía en educación musical,
- Formados en universidades chilenas,
- Que hayan cursado su carrera de pedagogía en educación musical en alguno de los decenios comprendidos entre 1969 – 2010,
- Que hasta el 2010 se encontrasen trabajando en el sistema municipal de enseñanza,
- impartiendo clases en el currículum escolar regular,
- participantes de la Evaluación nacional docente en 2008 o 2009

Dichos criterios constituyeron un filtro que permitió contar con una muestra homogénea, e intencionada a partir de las variables en estudio, reduciendo del universo total de participantes en la Evaluación Nacional Docente (Proyecto Docentemás[11]) en 2008 o 2009, (N = 1041), a 606 casos, todos ajustados a los criterios antes indicados. Posteriormente, la muestra se redujo en forma progresiva, tanto por problemas de orden

[11] Para conocer en mayor profundidad el proyecto y sus alcances, se sugiere revisar la publicación "La Evaluación Docente en Chile", de Jorge Manzi, Roberto González y Yulan Sun (eds.). Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011.

logístico surgidos en el transcurso de la investigación, como también por la depuración de los criterios de muestreo aplicados a la muestra.

La decisión de trabajar con datos del Sistema Nacional de Evaluación Docente (proyecto *Docentemás*) se basó en el supuesto de que ésta correspondería a una muestra poblacional consolidada sobre la base de unas características relativamente homogéneas[12], en términos de políticas educativas, características de la formación inicial, y del contexto laboral y organizacional. Si bien la muestra dista de ser representativa del contexto nacional[13], corresponde a una muestra inédita, en términos de área disciplinar, representatividad, cobertura temporal, así como también en relación al problema a investigar.

3.3 Caracterización de la muestra

En términos de caracterización por sexo, la muestra total presenta una mayoría masculina, distribuyéndose en un 58,7% de hombres, y un 33% de mujeres, y un 8,3% que no responde.

Respecto a la dependencia de los establecimientos donde los sujetos imparten clases, se observa una amplia mayoría que sólo hace clases en establecimientos municipales (70,6%), seguido de un porcentaje notablemente menor que imparte clases

[12] La homogeneidad de la muestra correspondió a un criterio inicial, el cual en el trabajo de aplicación del cuestionario debió ser precisado, al constatarse que, dentro de dicho criterio - profesores pertenecientes al sistema municipalizado del país - existían importantes diferencias, especialmente en términos formativos. Dichas diferencias fueron determinantes para la constitución de la muestra final del estudio, la cual se redujo ostensiblemente, hasta alcanzar el 9,9% del total.

[13] La restricción o sesgo que implica el tipo de dependencia de los establecimientos escolares a los cuales pertenecen mayoritariamente los sujetos de la muestra (municipalizado), así como el estrecho rango de años en que participaron de la evaluación docente (2008 – 2009), no permiten definirla como representativa. Por otra parte, los escasos datos existentes respecto del universo poblacional de los docentes de música con que cuenta el MINEDUC (Base DIPLAP, 2007), respecto de su distribución en el sistema escolar (municipal, particular subvencionado y particular pagado) y actualización dificultan poder realizar una estimación objetiva respecto de la representatividad de la muestra.

en el sistema municipal y particular subvencionado (14,7%), y de quienes trabajan en combinación con el sector particular pagado (3,7%) o que se desempeñan en los tres tipos de dependencia (2,8%). Dicha situación se explica porque la muestra fue intencionada a partir de los sujetos que participaron de la evaluación docente en los años 2008 y 2009, en la cual, como primer requisito se encuentra el ser profesor o profesora de un establecimiento municipal.

Respecto a los ciclos en los cuales imparte clases, se observa una mayoría de profesores que se desempeñan en la educación básica (57,8 %), y un grupo menos numeroso que imparte clases en la enseñanza media (41,3%).

En términos de caracterización del origen social, fue considerado el nivel educacional del padre como un atributo de capital cultural familiar. De acuerdo a esto, fue posible observar que los resultados se distribuyen en tres grupos mayoritarios: un 26,6 % con padre con educación superior completa, 22% con padre con enseñanza media completa, seguido de un 20,2% con padre con la enseñanza básica incompleta, cubriendo un 66,8% del total de la muestra. Los restantes profesores que respondieron conforman tres grupos minoritarios, donde quienes manifestaron que sus padres cursaron enseñanza media incompleta alcanzan un 12,8 %, la enseñanza básica completa un 8,3%, y con educación superior incompleta un 5,5%, seguidos por un 4,6% que no informa resultados.

En cuanto al nivel educacional de la madre, los resultados se distribuyen en dos grandes grupos, el primero y mayoritario está conformado por quienes recibieron formación media completa (28,4%), educación básica incompleta (25,7) y educación superior completa (15,6%). El segundo grupo está conformado por quienes poseen educación básica completa y educación media incompleta (ambos con un 11,9%), y por aquellos sujetos con formación superior incompleta.

Al comparar ambos resultados es posible observar que tanto padre como madre distribuyen resultados en las mismas categorías, aunque en proporciones diferentes, en la cual el nivel educacional más alto del padre está en la educación superior, mientras que el nivel educacional más alto de la madre se encuentra en la educación media completa.

Respecto a la ocupación del padre, la mayoría de los docentes que respondieron se ubica en la categoría 'realizó un oficio sin formación' (25,7%), mientras que un 18,3 % corresponde a la categoría 'realiza un oficio con formación', y solo un 14,7 % a la categoría de repuesta 'posee ocupación profesional'. Cabe mencionar que, de todas formas, se aprecia un porcentaje alto de sujetos que no responden, por lo cual los estadísticos aquí presentados podrían variar para el conjunto. En el caso de la ocupación de la madre, un amplio porcentaje de respuestas corresponde a la categoría 'realiza un oficio sin formación' (60,6%), seguido de un 14,7% de respuestas en la categoría correspondiente a "realiza oficio con formación", y solo un 12,8 % a la categoría "posee una ocupación profesional".

En cuanto al tipo de trabajo del padre, se observa que un 38,5 % de las respuestas corresponde a la categoría trabajo manual, y un 10,1% a la categoría 'realizó trabajo de tipo intelectual', mientras que un 12,8 de las respuestas corresponde a la opción 'ejerció ambos tipos de trabajo'. Cabe mencionar también un 38,5% de sujetos que no respondieron, con lo que todas las cifras referidas quedan en cuestión. Acerca del tipo de trabajo de la madre, se observa una preponderancia (incluso mayor que en el caso del padre) del tipo de trabajo manual, contra un 18,3% de trabajo intelectual, y tan solo un 1,8 % que ejerció ambos tipos de trabajo. Se observa además un 11,9% que no responde, proporción de no respuesta bastante menor que en el caso del padre.

3.4 Datos

Considerando lo anterior, el diseño metodológico desarrollado abordó el problema de investigación a partir de las tres fuentes de datos referidas al inicio del Capítulo: un cuestionario autoaplicado, planes de estudio de instituciones de formación inicial docente en música e historia de las carreras de pedagogía en música de universidades chilenas, y un set de entrevistas semiestructuradas a docentes y académicos de las universidades con más presencia en la muestra.

3.5 Procedimientos

I. Cuestionario "Prácticas y repertorios musicales"

Elaboración del instrumento

El Cuestionario sobre "Prácticas y repertorios musicales", fue construido tomando como base la teoría de Bourdieu (específicamente, el concepto de habitus), para caracterizar desde una perspectiva socio demográfica y disciplinar, los repertorios musicales de audición y práctica musical declarados por los sujetos que conformaron la muestra.

Estructuralmente, el cuestionario fue elaborado sobre tres grandes ámbitos: antecedentes del docente, prácticas y repertorios musicales, práctica docente actual, los cuales buscaban recoger información acerca del contexto de origen socio - cultural y el contexto de formación universitaria de los sujetos, la caracterización de la experiencia musical referida a prácticas (audición y ejecución musical) y los repertorios realizados en ellas, y el contexto de prácticas docentes en el cual se desempeña ban laboralmente.

En el caso del contexto de origen, se indagó especialmente en las prácticas de audición musical realizadas por los sujetos, las prácticas de ejecución vocal - instrumental realizadas (formal, informal; solista, en conjunto), las prácticas musicales realizadas al interior de la clase de música durante su enseñanza básica y media, así como aquellas prácticas realizadas por otros miembros de su familia. Junto a esto, se buscó además, como se acaba de dar cuenta, de caracterizar también el origen social, poniendo énfasis en la caracterización del capital cultural de la familia, sobre la base del nivel educacional de padre y la madre, el tipo de trabajo u ocupación de ellos, la tenencia de bienes materiales relacionadas a las prácticas musicales (equipos de reproducción de audio, instrumentos musicales, espacios de práctica musical, entre otros), y en las características de la formación recibida (tipo de establecimiento al cual asistió en enseñanza básica y media, modalidad de enseñanza, entre otras).

Complementariamente, el cuestionario recogió información sobre otros rasgos caracterizadores del origen social (comunas o localidades en las cuales vivió, miembros del grupo familiar, entre otros), los cuales fueron descartados finalmente para efectos del presente análisis.

En el caso de la caracterización del contexto de formación universitaria, se enfatizó especialmente las prácticas realizadas como parte de su plan de estudios, entre los cuales se cuentan las asignaturas de práctica musical solista, las asignaturas de práctica de conjunto, y los repertorios estudiados o practicados en ellas. Junto a esto, fueron recogidos además otros datos, descartados para efectos del presente análisis. Dentro de estos se encuentran, por ejemplo, los ítems referidos al tipo de instrumentos musicales estudiados en la carrera, y al tipo de formación en lectoescritura musical, excluido por referir a procesos de transmisión específicos, que exceden los límites del problema.

Finalmente, el cuestionario indagó en un tercer ámbito, relativo a los repertorios y prácticas musicales realizadas en el contexto de desempeño profesional actual del docente, que permite relacionar los repertorios de este contexto, con los de la formación universitaria, y más atrás aún, con los testimoniados como los vividos en la infancia y adolescencia (ver Modelo de Análisis). Este tercer ámbito está representado fundamentalmente por los repertorios ejecutados en la escuela, como parte de su desempeño docente, complementados por ítems que indagan en las creencias de los sujetos acerca de los repertorios al interior del currículo nacional, y la forma en que éste es implementado. Asimismo, y al igual que en los dos ámbitos anteriores, fueron descartados algunos ítems, por ejemplo, aquellos que buscaban que los respondientes establecieran una valoración selectiva acerca de los criterios predominantes a la hora de escoger un repertorio musical, o la importancia que le asignan a determinadas orientaciones sobre práctica musical escolar (ambos ítems invalidados debido a que los sujetos no contestaron según lo que se solicitaba).

En términos de estructura general, el cuestionario buscó primero proveer de datos que permitiesen elaborar una caracterización socio - demográfica de la muestra,

para los dos primeros contextos indagados (origen social, formación universitaria)[14], para luego profundizar acerca de los repertorios y prácticas musicales desarrollados al interior de cada contexto. Caracterización fundada a partir de la obtención de datos básicos, sobre los cuales construir un panorama general de la muestra capaz de constituirse en un marco de referencia para la información relativa a las prácticas y repertorios musicales entregada por las siguientes secciones del cuestionario.

Las siguentes tablas sintetizan los ámbitos y variables que estructuraron la caracterización socio - demográfica, y la indagación sobre repertorios y prácticas musicales que permitió el cuestionario aplicado.

[14] Los datos de caracterización del contexto de desempeños profesionales fueron complementados con información proveniente del cuestionario de caracterización de la evaluación docente. Esto, debido a que se buscó no sobrecargar el propio cuestionario de repertorios y prácticas musicales replicando información que podría ser obtenida desde fuentes ya consolidadas, más aún cuando las bases de datos desde las cuales se conformó la muestra contaban ya con ella.

Tabla 1, variables de caracterización socio demográfica

Variables	Ámbito de caracterización	Focos
Sexo	Individual	Caracterización básica individual
Edad		
Tipos de establecimientos donde imparte clases		Caracterización básica del contexto de desempeños docentes[15]
Ciclos en que imparte clases		
Tipo de hogar	Origen social	Caracterización del grupo familiar de origen
Nivel educacional padre/madre		
Nivel educacional padres		
Ocupación padre/madre		Caracterización del capital cultural de la familia
Ocupación padres		
Tipo de trabajo padre/madre		
Tipo de trabajo padres		
Universidad en que se formó	Formación profesional	Caracterización básica de la formación universitaria en pedagogía en música
Período de formación (en decenios)		

La tabla anterior presenta un resumen de las variables consideradas para el análisis socio descriptivo de la muestra. Centrada a partir de la caracterización individual, del origen social y de la formación profesional, la tabla da cuenta además de las variables específicas y los focos de la caracterización sociodemográfica planteada en el cuestionario.

Por otra parte, la siguiente tabla alude al segundo ámbito de información, relativa a las prácticas y repertorios musicales que caracterizan la experiencia musical de los sujetos, en los tres contextos.

[15] La información acerca de tipos de establecimiento y ciclos donde imparte clases fue recogida desde el Cuestionario Complementario 2008 y 2009, perteneciente al Sistema Nacional de Evaluación Docente.

Tabla 2, ámbitos repertorios y prácticas musicales

Dimensión	Ámbito de práctica musical	Variables de repertorios
Contexto de origen	**Audición**	Audición musical infancia
		Audición musical adolescencia
	Ejecución	Ejecución musical durante la enseñanza básica
		Ejecución musical durante la enseñanza media
		Ejecución musical en agrupaciones musicales durante la infancia
		Ejecución musical en agrupaciones musicales durante la adolescencia
		Ejecución musical en instrumentos ejecutados antes de la universidad
Contexto de formación universitaria	**Audición**	Repertorios de audición musical de la etapa universitaria
	Ejecución	Repertorios de ejecución musical en asignaturas de formación solista
		Repertorios de ejecución musical en asignaturas de práctica de conjunto
		Repertorios ejecutados en agrupaciones durante la etapa universitaria
Contexto de Desempeño Docentes	**Audición**	Repertorios de audición musical trabajados en aula
	Ejecución	Repertorios de audición musical trabajados en aula

La tabla anterior da cuenta de los ámbitos de prácticas musicales y sus correspondientes variables relativas a repertorios, inquiridas en cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario.

Acerca de los ítems

El cuestionario fue construido sobre la base de tres tipos de preguntas: cerradas de respuesta única, cerradas de respuesta múltiple, y preguntas abiertas. Se utilizó como referente para la construcción de preguntas el Cuestionario para profesores incluido en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje 2009 (OECD), especialmente

buscando reducir la cantidad de ítems, con el fin de optimizar las capacidades de respuesta de los profesores, especialmente en relación al tiempo requerido para responder.

La presencia mayoritaria de preguntas de respuesta múltiple y abiertas obedeció a la necesidad de explorar, con el mayor nivel de especificación posible en el marco de tiempo del caso, los ámbitos correspondientes a las características familiares y la experiencia social de los sujetos, donde inicialmente se pensó podrían existir elementos de varianza que se estimaba necesario conocer con detalle. Asimismo, fueron construidos diversos modelos para las preguntas relativas a la identificación de repertorios y géneros musicales, comenzando por establecer preguntas cerradas de respuesta múltiple, para luego pasar a respuestas abiertas, siento esto último aquello que se mantendría en la versión final del cuestionario. Esta última decisión se basó en la evidencia recolectada por medio de la aplicación de un primer set de entrevistas a formadores de profesores de diferentes universidades del país, mediante la cual se detectó que, si bien los enfoques teórico - musicales que históricamente han abordado las diferentes universidades no admite mucha varianza, las fuentes y nomenclaturas utilizadas al interior del campo musical (tanto en el contexto nacional como internacional) son diversas, y no están unificadas respecto a los estilos y géneros musicales, por lo cual resultaba improcedente establecer una categorización a priori para las preguntas sobre estilos y géneros musicales.

Dicha dificultad se origina en problemáticas de campo, en las cuales no existe actualmente una normalización ni definiciones unificadas para categorizar los estilos y géneros musicales, y donde la asunción de una taxonomía específica implica la adopción de una posición teórica definida respecto a determinados cánones estéticos, o bien un enfoque basado en el área de operación en la cual se utilizará dicha taxonomía[16]. Esto

[16] En ese sentido, cabe observar por ejemplo como la clasificación de estilos y géneros musicales utilizada bajo el paradigma de la música docta del siglo XIX y XX define con bastante especificación los estilos, géneros, formas y especies musicales que componen su repertorio,

redundaría finalmente en que cada una de las instituciones donde se formaron los sujetos, más allá que pueda existir una posición predominante, puede asumir más de una posición teórica, con lo cual se abre a más de una posibilidad de clasificación para un mismo repertorio. A lo anterior se suma además la posibilidad de un sesgo "epocal", a partir del cual pudiera existir varianza respecto de las formas de clasificación de un mismo repertorio, dependiendo del período en que se formaron los profesores, como también de las posibilidades de evolución o cambio del canon musical al interior de la o las instituciones de formación. Dada esta situación, la solución implementada en el cuestionario fue preguntar directamente a los sujetos por "autores, obras, estilos o géneros", dejando la responsabilidad de la categorización para una siguiente instancia de análisis de la información.

En su versión final, el cuestionario contó con un total de 35 ítems, de los cuales 8 fueron de respuesta cerrada, 13 de respuesta múltiple, 11 de respuesta abierta, y 3 de carácter mixto, que combinaron respuesta múltiple asociada a una respuesta abierta. (Véase en el Anexo 1, el texto completo del Cuestionario finalmente aplicado).

Validación del instrumento

El proceso de validación fue realizado considerando las siguientes etapas:

a. Entrevista en profundidad (a 6 profesores de música, egresados de universidades chilenas, formados en tres diferentes períodos [dos por cada período]). El objetivo fue recoger retroalimentación sobre la claridad y pertinencia de las preguntas, a partir del método "pensar en voz alta" de la entrevista cognitiva, en el cual "el investigador o investigadora le pide a la persona participante que vaya completando el cuestionario o la

---

pero sin entrar a especificar los repertorios de la música popular. Junto a esto, la coexistencia de diferentes enfoques teóricos al interior de la propia música docta (por ejemplo, el sustancialismo de la estética decimonónica versus el enfoque cultural relacionado con usos y funciones de la música desarrollado en la segunda mitad del siglo XX), como también los fines que persiguen las diferentes taxonomías (por ejemplo, aquellas utilizadas en la industria discográfica, para medir consumos culturales) complejizan esta situación de campo.

entrevista y verbalice todo el proceso mental que le ocurre mientras llena el cuestionario" (Smith & Molina, 2011). Asimismo, permitió obtener evidencias respecto del tiempo estimado para contestar cada pregunta, así como de los procesos y operaciones mentales que el respondiente pone en acto al momento de enfrentarse al cuestionario.

b. Consulta a expertos. Dicha consulta permitió recoger información relativa a los aspectos estructurales (ámbitos, dimensiones, constructos, criterios) como también formales y logísticos del cuestionario. Fue realizada a dos expertos nacionales en medición educacional (Sra. Erika Himmel, Ms. Columbia University, Jorge Manzi, PhD UCLA, ambos profesores de la Pontificia Universidad Católica de Chile) y dos expertos extranjeros, perteneciente a la disciplina (Dr. Sergio Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina, UDESC, y la Dra. Violeta Schwartz López de Aranguren, Universidad de Buenos Aires).

c. Aplicación experimental de cuestionario, vía e - mail, a una muestra representativa compuesta por 30 profesores de música en ejercicio, titulados en universidades chilenas en el período 1970 - 2010, que no participaron de la evaluación nacional docente. Esta aplicación experimental permitió observar y analizar el comportamiento del instrumento y de los ítems en condiciones similares a la aplicación definitiva, permitiendo reducir y mejorar las preguntas, como también afinar los aspectos logísticos de la aplicación.

De la aplicación de los procesos de validación anteriormente descritos, se pudo obtener una reducción del número de ítems, establecido en 50 para el proceso de validación, a un número de 35 ítems, los cuales conformaron la versión final del instrumento. Asimismo, fueron mejorados y homologados diversos formatos de pregunta, precisando de esta forma el instrumento, los ítems y los productos a obtener con posterioridad a su aplicación.

Aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario, fue utilizada una metodología de contacto y aplicación a distancia, basada en el envío del instrumento por correo electrónico, y su devolución por el mismo medio, previa autorización de los respondientes mediante carta de consentimiento informado.

El objetivo de utilizar esta metodología de trabajo obedeció a la necesidad de cubrir una muestra nacional de profesores de música, con el mínimo impacto en términos de recursos económico, logísticos, humanos y de tiempos.

El cuestionario fue aplicado en dos etapas. La primera, acorde con la metodología antes descrita, fue implementada en el año 2010, con resultados mucho menores a como fue estimado en términos de recolección de respuestas, a pesar de los resultados obtenidos en el pilotaje.

Ante la baja tasa de respuestas obtenidas, y habiendo reevaluado la metodología de implementación, se procedió a realizar un segundo intento en 2011, apoyando la aplicación a distancia con el contacto telefónico con los respondientes, y en algunos casos, asistiendo presencialmente a la respuesta o retiro de los cuestionarios. Para esta labor se contó con dos ayudantes de investigación, financiados por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Asimismo, como una forma de estimular la respuesta al cuestionario, fue realizado un sorteo entre los profesores que completaran el cuestionario, el cual daba lugar a dos premios (uno para profesores de regiones, otro para residentes en Santiago de Chile), consistente en entradas para la temporada oficial de conciertos de la Orquesta Sinfónica de Chile. Ambos sorteos fueron realizados utilizando los recursos de aleatorización numérica que provee el sitio https://www.random.org/lists/, habiendo previamente especificado las condiciones en las cuales se llevaría a cabo el sorteo, los procedimientos empleados, e incluso la fecha y hora exacta del mismo, de tal forma de intentar transparentar al máximo este proceso.

Junto con el sorteo, fue desarrollado un blog, mediante el cual se apoyó comunicacionalmente la investigación que se estaba realizando.

La implementación de esta segunda etapa de aplicación, considerando los estímulos, consiguió incrementar el número de cuestionarios a un total de 225 casos[17], de los cuales fueron devueltos finalmente respondidos 124. Una revisión de los cuestionarios respondidos llevó a un total final de 103 casos, perdiéndose lamentablemente los 21 restantes por no presentar respuestas en preguntas claves para el estudio, como eran los repertorios de audición y práctica musical de la infancia, y/o de la etapa universitaria.

Entrevistas semi estructuradas

Para la presente investigación fueron desarrollados dos conjuntos de entrevistas semi estructuradas, ubicados en diferentes etapas del proceso. La primera etapa en que se realizaron correspondió al diseño del cuestionario, momento en el cual fueron entrevistados un grupo seleccionado de profesores universitarios de las carreras de pedagogía en educación musical [18] de universidades chilenas, y un grupo de tres académicas ligados a la educación musical, con amplia experiencia en formación de

---

17 Cabe mencionar que, del total de sujetos que conformaron la primera muestra depurada con posterioridad a la aplicación de los primeros filtros (n = 606), se logró luego tomar contacto solo con 442 sujetos, ya sea por cambios en su dirección de correo electrónico, cambio del lugar de trabajo, o incluso pase a retiro (jubilación). Del total de 442 casos contactados, la muestra se redujo nuevamente de acuerdo a los intereses en participar de la investigación, a un total de 225 casos, que fueron a quienes finalmente se envió el Cuestionario de repertorios y prácticas musicales.

[18] El rótulo "profesor de educación musical" es presentado en forma genérica, para dar cuenta de aquellos que poseen un título que los habilita para la enseñanza musical en el sistema escolar, más allá del nombre específico o acepción terminológica dada en su carrera respectiva (por ejemplo, pedagogía musical, profesor de Estado en música, titulados en educación musical, profesor de Artes Musicales, etc.), y que para efectos de la presente investigación indicará a quienes fueron formados para desempeñarse enseñando música en el sistema escolar. Sin perjuicio de eso, y con el fin de evitar cacofonías en la escritura, en algunos pasajes dicho rótulo es sustituido por alguna de las acepciones más generalizadas.

profesores de música e investigación en educación musical. El objetivo de este set de entrevistas fue identificar los principales enfoques teóricos sobre educación musical aplicados en la formación de profesores de música en Chile y Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX hasta ahora. Esto, con la finalidad de recoger información acerca de las bases y fuentes teóricas sobre las cuales se constituyó la formación de profesores de música durante el período estudiado, revisando de paso la correspondencia entre dichas fuentes y bases teóricas y aquellas utilizadas o desarrolladas en otros países de la región. La siguiente tabla da cuenta de los académicos y profesores participantes en este primer set de entrevistas:

Tabla 3, participantes primer set de entrevistas, fase diseño de cuestionario.

Nombre	Contexto	Institución de procedencia
Olivia Concha	Nacional	Universidad de La Serena
Rodrigo Díaz	Nacional	Universidad de La Serena
Arturo Urbina	Nacional	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE
Carlos Sánchez	Nacional	Universidad de Chile - ASCP[19] - UMCE
Ana Teresa Sepúlveda	Nacional	ASCP – UMCE
Oscar Pino	Nacional	Universidad de Concepción
Violeta Hemsy de Gaínza	Internacional	Investigadora independiente, Buenos Aires, Argentina.
Ana Lucía Frega	Internacional	Past President International Society of Music Education, ISME. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Liane Henschtke	Internacional	Past President ISME. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil

El segundo set de entrevistas semi estructuradas fue realizado con posterioridad a la aplicación del cuestionario y la recolección de datos documentales e históricos. Para esto, fueron contactados y entrevistados profesores que impartieron clases en los diferentes períodos de cada una de las instituciones consideradas en el estudio, con el fin de indagar en las características históricas (en tanto génesis y evolución) de la carrera de

[19] Academia Superior de Ciencias Pedagógicas.

formación de profesores de música de su institución, los repertorios abordados al interior de la carrera y en la cátedra específica que cada uno impartía, así como cualquier tipo de antecedente que, emergiendo en el contexto de la entrevista, sirviese para respaldar los ámbitos pesquisados en la investigación. La siguiente tabla presenta los participantes de este segundo set de entrevistas.

Tabla 4, participantes segundo set de entrevistas, recolección de datos complementarios.

Nombre	**Institución de procedencia**	**Cátedra**	**Período en el cual ejerció como profesor**
Carlos Miró	Universidad de Chile	Lectura musical, metodología de la educación musical	1970 – 1980
Thais Nowack	Universidad de Chile	Metodología de la educación musical	1970 – 1980
Carlos Sánchez	Universidad de Chile – ASCP –UMCE	Lectura musical, metodología de la educación musical, piano	1970 – 1970 (UCHILE), 1981 – 2010 (ASCP – UMCE)
Lina Barrientos	Universidad de La Serena	Historia de la música, etno musicología	1984 – 2014
Mauricio Yáñez	Universidad de La Serena	Lectura musical	1996 – 2014
Gustavo Araya	Universidad de La Serena	Investigación	2000 – 2010
Héctor Pinto	Universidad de La Serena	Guitarra funcional, guitarra folklórica	1987 – 2014
Víctor Rondón	ASCP – UMCE	Flauta dulce, conjunto instrumental	1981 – 1998
Ana Teresa Sepúlveda	ASCP – UMCE	Metodología de la educación musical, investigación, piano	1981 – 2010
Manuel Domínguez	ASCP – UMCE	Educación de la voz	1981 – 2014
Octavio Hasbún	ASCP – UMCE	Flauta dulce	1981 – 1998
Ana María Cvitanic	ASCP – UMCE	Piano	1981 – 2014
Patricio Sepúlveda	UMCE	Conjunto instrumental	1987 – 2014
María Luz López	UMCE	Guitarra functional	1991 – 2014
Roberto Contreras	Universidad de Concepción	Folklore	1973 – 1980, 1994 – 2014
Mateo Palma	Universidad de Concepción	Educación de la voz	1981 – 2014
Alejandro Gallegos	Universidad de Concepción	Guitarra	1981 – 2014
Nicolás Masquiarán	Universidad de Concepción	Historia de la música	2000 – 2010

Problema, método, datos

La naturaleza del problema da cuenta de una complejidad difícil de resolver sin efectuar un acercamiento comprensivo, capaz de plantear un modelo indagatorio sobre la base de diversas estrategias y herramientas de recolección e interpretación de datos.

Complejidad que, planteada en distintos ámbitos y niveles, requiere de una estructura metodológica que, por una parte, sea capaz de recolectar datos empíricos, con instrumentos especialmente desarrollados a partir de las características del problema y sus fundamentos teóricos, en una muestra inédita en términos investigativos a nivel nacional; y que, por otra, sea capaz de realizar una reconstrucción histórica de las instituciones y del sub campo de la educación musical, a partir de la recolección de evidencias documentales institucionales y de los discursos de actores pertenecientes o vinculados a la formación universitaria en educación musical. Es en ese marco donde el abordaje metodológico plantea la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida, procurando entonces responder comprensivamente a los requerimientos del problema abordado.

El enfoque cuantitativo del problema estuvo centrado en la aplicación del cuestionario de prácticas y repertorios musicales, del cual se obtuvieron datos que fueron codificados y luego analizados descriptivamente mediante frecuencias y pruebas no paramétricas (X^2), buscando en este último caso identificar relaciones de asociación entre variables (Pagano, 2006, Pérez, 2014).

Por su parte, el abordaje cualitativo del problema se centró principalmente en dos ámbitos: la utilización de análisis de contenido cualitativo para la creación de categorías sobre datos documentales y provenientes de entrevistas, y la incorporación de herramientas conceptuales provenientes de la historia cultural, para modelar las relaciones que conformaron y se establecieron entre las categorías construidas.

La creación de categorías fue realizada siguiendo las características del proceso de codificación y categorización definidas por Flick (2004, pp. 230 - 231), buscando

profundizar el problema por medio del resumen y la estructuración del análisis de contenido, reduciendo una gran cantidad de datos, con el fin de emplearlos en forma cuantitativa. Esto también concuerda con la clasificación de Crabtree y Miller (1992), quien, al clasificar los tipos de análisis cualitativo, reconoce como aproximaciones *quasi estadísticas* a aquellas que usan frecuencias de palabras o frases como métodos claves para la determinación de la importancia relativa de términos y conceptos, y que son tipificadas como análisis de contenido (Crabtree y Miller, 1992; en Robson, C., 2002, pp. 457 – 458).

Otras referencias de este análisis los encontramos en Mayring, P. (1983; en Flick, 2004, p. 231) y en Robson, quien define el análisis de contenido como el *sentido común codificado,* en tanto "refinamiento de las maneras en que las personas describen y explican aspectos del mundo en el cual están inmersos" (Robson, 1993, p. 352). Asimismo, la metodología del presente estudio buscó cumplir con las condiciones básicas de categorización definidas por Robson: exhaustividad en la construcción de las categorías, exclusividad de las categorías entre sí, y capacidad de operacionalización de las categorías dentro del análisis. (Robson, op. cit., pp. 354 -355).

En este ámbito del análisis fue necesario incorporar también referencias conceptuales y modelos provenientes de la musicología, con el fin de abordar la creación de categorías sobre repertorios, a partir de la aplicación de las definiciones y conceptos sobre estilos y géneros musicales provenientes de los trabajos de Phillip Tagg (2003) y Lena & Peterson (2008), sobre los cuales fueron adaptados conceptos relativos a la clasificación de tipos de conocimiento y lenguajes especializados, provenientes de la sociología de Basil Bernstein (Bernstein, 1999), como parte de un modelo específico capaz de establecer categorías y relaciones entre conocimiento musical y conocimiento sociológico.

Por otra parte, en el análisis de los planes y programas de estudio fueron utilizados dos modelos de categorías: primero, el modelo de Cox - Gysling para analizar evolutivamente los planes de estudio de las diferentes universidades, en diferentes períodos (Cox, Gysling, 1990). Asimismo, se propone una matriz de análisis sobre la

base de cuatro categorías, referidas a tipos de conocimiento presentes en la formación inicial docente. La aplicación de este modelo permitió también observar la forma en que se distribuyeron dichos conocimientos, en términos del "peso relativo" que posee cada ámbito en los diferentes currícula.

En un nivel más profundo de este segundo nivel de análisis, la construcción de un relato analítico que integrase tanto los datos empíricos provenientes del cuestionario y las entrevistas, como también aquellos datos provenientes del análisis documental, requirió la adopción de unos enfoques de análisis y construcción discursiva provenientes del campo de la historia, con el fin de proveernos de unos lentes que nos permitan apreciar las diferentes texturas y capas de información, integrando armónicamente a nuestro "campo visual" los elementos centrales y periféricos, representados en nuestra investigación por la variada gama de datos recogidos.

Es así como para la construcción del relato analítico e histórico, fueron considerados tres referentes principales provenientes del campo de la historia: Ferdinand Braudel, específicamente respecto de su concepción del tiempo histórico, la relación entre historia y duración, y entre *historias* y *duraciones* (en términos de superposición de diferentes velocidades o ritmos de tiempo histórico (Braudel, 2006), Peter Burke, y su aproximación a nuevas formas de concebir y hacer historia desde una perspectiva relacional, social y cultural (Burke, 1993, 1997, 2006), tanto desde su propia obra (Burke, 1993), como desde la construcción de teoría (Burke, 1993b), y Roger Chartier, respecto de la necesidad de objetivar críticamente las condiciones desde donde se construye la historia (Chartier, 1992), y la aplicación de una perspectiva relacional en la construcción del relato histórico, en tanto historia social construida a partir de unos usos, caracterizaciones e interpretaciones estrechamente vinculados a los actores y contextos en los cuales se originan (Flier & Millenono, 2001).

En términos de codificación e interpretación de los datos, la incorporación de herramientas conceptuales perteneciente al campo de la historia como parte del diseño metodológico, buscó responder a la naturaleza temporal que constituye el problema de

investigación, la cual se concentra en caracterizar socio culturalmente una muestra de sujetos formados en diferentes épocas e instituciones, a lo largo de cuarenta años.

La siguente tabla esquematiza el modelo metodológico utilizado para la investigación.

Tabla 5, modelo metodológico

Fuentes de información	Análisis	Productos esperados
Cuestionario de prácticas y repertorios musicales	Frecuencias	Identificación de repertorios del contexto de origen y de la formación universitaria.
	Creación de categorías, pruebas no paramétricas	Identificación de categorías de agrupación de repertorios al interior de la muestra.
Planes y programas de estudio	Análisis de contenido cualitativo	Identificación de repertorios de la formación universitaria.
	Creación de categorías	Identificación de categorías de agrupación de repertorios dentro/entre instituciones y/o períodos históricos.
Entrevistas semi estructuradas	Análisis de contenido cualitativo	Identificación de elementos históricos y musicales relativos a la evolución de las instituciones, y/o a los repertorios.
Archivos documentales	Creación de categorías	Complementación del análisis comprensivo de los elementos históricos y musicales relativos a la evolución de las instituciones, y/o a los repertorios.

La información planteada en la tabla anterior permite visualizar las relaciones existentes entre fuentes de información (en tanto tipos de evidencia), tipos de análisis y productos esperados, y que estructuran el abordaje metodológico de la investigación. Mediante dichas relaciones es posible explicar el sentido que tiene la inclusión de las diferentes fuentes de datos, así como la manera en que se articulan entre sí, en términos de análisis y productos esperados: de esta forma, es posible comprender que la identificación y caracterización de repertorios, así como el establecimiento de relaciones

con las instituciones y períodos en que los sujetos se formaron como profesores de música, requería no solo de la respuesta directa a las preguntas del cuestionario referidas a prácticas y repertorios, sino también de la caracterización de los contextos de formación universitaria, especialmente, de las condiciones materiales y simbólicas en que fueron formados, traducidas como oportunidades de acceso al conocimiento especializado y la formación profesional docente en música, e indagando en las características socio culturales que enmarcan el desarrollo de cada una de las instituciones representadas en la muestra. En ese sentido, es clave notar que los resultados obtenidos a partir del estudio de la génesis y evolución histórica de las instituciones que conforman la muestra, permitieron no solo enmarcar socio culturalmente la evidencia colectada por medio del cuestionario, sino que más importante aún, permitió despejar supuestos relativos a la existencias de diferencias entre instituciones, y descubrir nuevas relaciones entre períodos históricos y contextos de formación, los cuales resultaron ser determinantes para efectos del presente estudio.

SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÚSICA, INSTITUCIONES Y CONTEXTOS

IV. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA EN CHILE EN CUATRO UNIVERSIDADES

La formación de profesores de música es de carácter universitario y representa el ámbito de acción más directamente dependiente de políticas, públicas o institucionales, que se proponga afectar tal formación y sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje ofrecidas efectivamente en el sistema escolar. Desde este punto de vista, en la secuencia que va del habitus de origen respecto a la música y los repertorios experimentados en el contexto familiar, al desempeño como profesional en aulas del sistema escolar, la formación especializada que produce la universidad juega el papel crucial de establecer ésta y sus criterios y formas de realización distintivas. Tal formación varía según períodos e instituciones y es esta doble fuente de variación la que tematiza a fondo el presente capítulo, examinando y comparando en especial, los currículos de las cuatro universidades con mayor impacto, en términos cuantitativos y de influencia en las últimas cuatro décadas en el campo del profesorado de música.

4.1 Antecedentes de la formación inicial docente: instituciones y políticas

La presente sección busca dar cuenta del desarrollo del campo educativo, como contexto de base para el desarrollo de las instituciones de educación musical en Chile. Como tal, inicia con la caracterización de las instituciones formadoras de profesores a partir de su génesis, a fines de la primera mitad del siglo XIX, hasta el año 1981, fecha señalada como divisoria y culminante de un gran período en el cual el Estado asumió un rol preponderante en el desarrollo de políticas. Posteriormente, una segunda sección, que intenta poner luz sobre los cambios acaecidos con posterioridad a 1981, a partir de la descripción comprensiva del desarrollo de políticas e instituciones educativas, tomando como eje central la formación docente, complementado por información de políticas educacionales escolares.

4.1.1 Instituciones y constitución del campo educativo en formación docente: 1842 – 1980

La génesis del campo educativo en Chile posee raíces que la vinculan con el nacimiento y desarrollo de la República y el Estado. Desde esta perspectiva, el campo educativo se va configurando y adquiriendo solidez a partir de la fundación de instituciones de formación durante la primera mitad el siglo XIX, y, ya en el siglo XX, a partir del posicionamiento de la educación en el debate público y la generación de políticas sectoriales, con la posterior consolidación del "Estado Docente" como política de desarrollo nacional, continuada a lo largo de varios gobiernos a lo largo del siglo XX.

Dentro de esta génesis, tres instituciones sustentan mayoritariamente el desarrollo del sistema a lo largo del período: las Escuelas Normales, el Instituto Pedagógico, y la Universidad de Chile[20]. Instituciones que, ligadas al desarrollo de los contextos políticos, históricos y sociales que va a travesando el país a lo largo del siglo XIX y XX, conforman la base del tejido socio cultural sobre el cual se construirá la formación docente en Chile, con hebras que aún perviven en términos simbólicos y prácticos, en diversas dimensiones del sistema.

[20] Cabe notar que, durante el siglo XX, fueron siendo creadas paulatinamente otras instituciones universitarias, las cuales tuvieron entre sus intereses el desarrollo de facultades, institutos y programas de formación en educación. Sin embargo, y sin menoscabar la importancia de estas instituciones, para efectos de la presente investigación se considerará solo la Universidad de Chile, en virtud de la relevancia que posee su desarrollo a nivel nacional, para el posterior surgimiento y expansión de la formación inicial de profesores de música. Al respecto, se sugiere revisar el trabajo de Beatrice Ávalos, "La Formación Inicial Docente en Chile" (UNESCO, 2004), y el trabajo de Cristián Cox y Jacqueline Gysling, "La formación del profesorado en Chile: 1842 - 1987" (Santiago, CIDE, 1990).

Escuelas Normales

Las Escuelas Normales tienen su origen en los albores de las instituciones republicanas, siendo fundada la primera de ellas en 1842, bajo el nombre de Escuela Normal de Preceptores. A esta le seguiría, en 1854, la primera Escuela Normal de Preceptoras. Dichas instituciones fueron las primeras en formar docentes para la República, en un modelo que combinaba la finalización del ciclo de formación secundaria, con una formación docente de carácter generalista. A principios de la década de 1940, las Escuelas Normales habían alcanzado un amplio desarrollo, en términos de volumen y cobertura nacional, habiendo alcanzado, a lo largo de cien años, un total de 19 Escuelas Normales de dependencia fiscal, fundadas en diversas ciudades a lo largo del país (Muñoz de Ebensperger, 1942). Dicho desarrollo se mantendría estable durante las dos décadas siguientes, no observándose cambios sustantivos en su organización institucional: según Cox & Gysling, en el período "se mantienen las distinciones entre normales superiores y comunes: dentro de éstas, se mantienen también las diferencias entre escuelas masculinas y femeninas; y entre rurales y urbanas" (Cox & Gysling, 1990, CIDE, pp. 76 - 77).

Hacia mediados de la década de 1960, las Escuelas Normales sufren un cambio sustantivo en su organización interna, al pasar a constituirse en establecimientos de formación post secundaria. Junto con este cambio, la formación enfatiza la dimensión profesional, en desmedro de la formación general (Cox & Gysling, op. cit.), producto de los cambios en las políticas educativas de los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez (1958 – 1964) y Eduardo Frei Montalva (1964 – 1970). Finalmente, tras el Golpe Militar de 1973, las Escuelas Normales son puestas en reorganización (Decreto 179, 1973), y cerradas definitivamente en el año 1974 (Decreto 353, 1974).

Si bien la inclusión de las Escuelas Normales no constituye parte del objeto de la presente investigación, su inclusión (a manera de esta brevísima alusión a su historia) adquiere sentido en tanto su presencia formó parte del contexto de formación docente en Chile durante más de 130 años; presencia materializada en una formación musical básica

otorgada a todos sus estudiantes, y donde, durante el último período, se producen cambios que generan relaciones directas entre la formación normalista, y la especialización universitaria en educación musical.

Instituto Pedagógico

El Instituto Pedagógico nace como parte del énfasis otorgado por el Estado a la educación, durante la segunda mitad del siglo XIX. Inspirado por los modelos en ese instante en boga en Alemania, fue implementado en Chile con el fin de preparar docentes para el nivel secundario chileno, bajo principios de formación valórica y moral, y el desarrollo de unas prácticas de enseñanza basadas en la tradición herbartiana. Asumiendo desde el principio la formación de docentes para el nivel secundario como su función prioritaria, su influencia se extendió incluso hacia la formación normalista y escolar, alimentando posteriormente el debate acerca de los principios y orientaciones que debiesen regir los destinos de la educación en Chile.

En términos pragmáticos, la fundación del Instituto Pedagógico obedece a la necesidad imperiosa de contar con profesores preparados para asumir el nivel secundario de enseñanza, y dar impulso a la formación en el país. De esta forma, el Instituto Pedagógico es creado en 1889 por iniciativa del entonces Ministro Federico Puga, basada a su vez en el proyecto presentado anteriormente al gobierno por Valentín Letelier, el cual se fundaba en las orientaciones y fundamentos adquiridos con posterioridad a su visita a Alemania, en la década de 1880.

Tres características del Instituto Pedagógico definen profundas diferencias con las escuelas normales: primero, su adscripción a la Universidad de Chile (aun cuando independiente en su organización), segundo, el carácter de institución de enseñanza post secundaria que posee desde sus inicios, y tercero, su foco en formar profesores para la enseñanza secundaria, especialistas en un área del conocimiento.

A su vez, es posible distinguir, en su historia, tres grandes etapas: la primera, de carácter fundacional, en la cual se materializa el proyecto de institución formadora de

profesores secundarios, inspirados por nuevas orientaciones educativas de la época, y que finaliza con la consolidación del Instituto Pedagógico, y la creación de sus instituciones subsidiarias (por ejemplo, el Instituto de Educación Física y Manual, en 1906, lugar donde se formaban los especialistas de ramos técnicos, entre otros, de música[21]), todo, enmarcado por las tensiones existentes entre de la Universidad de Chile, y el Gobierno, en un campo aún en formación, y sensible a los cambios y vaivenes del contexto socio político de finales del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX (Cox & Gysling, 1990, Perl, 2010).

La segunda etapa consolida la propuesta del Instituto Pedagógico como una unidad inserta en la Universidad de Chile, en medio de tensiones entre la formación pedagógica y las disciplinas[22], que redundarán, en el caso de música, en la consolidación de un plan de estudios unificado, que, manteniendo la formación pedagógica bajo la tutela del Instituto Pedagógico, deja en manos de una naciente Facultad de Bellas Artes la formación disciplinar. Esta segunda etapa se caracteriza por su carácter estable[23], fortalecedora de políticas e instituciones, en sintonía con las orientaciones otorgadas al *Estado Docente* y a las políticas de desarrollo interno, implementadas por diversos gobiernos desde la década del '30 en adelante. En la presente etapa, y al igual como sucedió con otros campos y disciplinas (pintura, literatura, teatro; radio, comunicaciones, industria discográfica, entre otros), se impulsó la constitución de un campo cultural sólido y activo, con vínculos explícitos entre diversas instancias políticas, académicas y ciudadanas, al convertirse la Universidad de Chile en un eje de desarrollo de políticas culturales para el país, a través de la generación de redes y la

---

[21] Al respecto, ver Decreto No. 4.566, del 20 de noviembre de 1918, el cual, en su artículo n°2, punto 5°, señala la música vocal como uno de los cursos a impartir por el Instituto.

[22] Según Cox & Gysling (op. cit., p. 121), se trataría de un conflicto de posiciones ideológicas con base en una disputa por la legitimación al interior del propio Instituto, más que una disputa generalizada al resto de la Universidad.

[23] Estabilidad que coexistió con instancias de cambio curricular y organizacional, pero que permitió un desarrollo sostenido que consolidó la formación del profesorado secundario en Chile.

creación de unidades especializadas[24] (especialmente, en el área del folclore y las músicas de tradición étnica[25]), y posteriormente, la generación de una política de extensión y desarrollo cultural para la capital y las demás regiones del país.

La tercera etapa del Instituto Pedagógico se caracteriza por la implementación de cambios profundos en su estructura, en sintonía con los cambios en el contexto socio político ocurridos en Chile desde mediados del siglo XX en adelante, y que culminarían con las reformas realizadas a inicios de los '80, con posterioridad al Golpe de Estado de 1973. Estos se inician a comienzos de la década de los '60, a partir de una nueva reforma al interior de la Facultad de Filosofía y Educación, y, continúa a lo largo de la década, con los cambios impulsados por la Reforma Universitaria de 1968, principalmente, desde las luchas estudiantiles por la participación política y co - gobierno universitario. Si bien el movimiento de reforma universitaria no lograría cristalizar cambios hacia el interior de la estructura curricular de las carreras (Cox & Gysling, 1990, p. 134), generó cambios políticos al interior de las instituciones, a la vez que permitiría ampliar el debate acerca de la formación docente y sus características: formación docente que, durante el período, asistió a la creación de la carrera de pedagogía básica al interior de la Universidad de Chile, y al desarrollo de las carreras de pedagogía, a través de las sedes regionales (e incluso, en otras universidades), comenzando a redefinir las características del Instituto Pedagógico y la formación inicial docente en el país. El fin del período

---

[24] Nos referimos al Instituto de Extensión Musical (responsable de la creación de órganos de difusión del conocimiento, como la Revista Musical Chilena y los elencos de la Universidad: la Orquesta Sinfónica, el Ballet Nacional, entre otros), y posteriormente, el Instituto de Investigaciones Musicales, mediante el cual se impulsó la producción de conocimiento en el campo cultural.

[25] Al respecto, resultan altamente relevantes en este contexto las investigaciones realizadas por los académicos Carlos Lavín, y posteriormente, Carlos Isamitt, quienes, mediante su aproximación a la música mapuche, contribuyeron al conocimiento de las mismas, y a la generación de una preocupación académica en torno al problema del rescate de la identidad y las raíces nacionales. La importancia de dicha búsqueda radica en que, junto con el saber de la tradición docta europea, el rescate de los valores nacionales por medio del folclore y las raíces étnicas, constituye uno de los pilares sobre los cuales se sostiene el canon musical de la Facultad de Artes, que posteriormente se traspasa a la carrera de Pedagogía en Música.

llegaría abruptamente, cuando, después del Golpe Militar de 1973, las políticas instaladas a partir de 1981 en adelante, marcarían la disolución del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, y excluyendo la formación pedagógica de las universidades.

Universidad de Chile.

La ley orgánica de noviembre de 1842, señala en su artículo 1°: *"Habrá un cuerpo encargado de la enseñanza, i el cultivo de las letras i ciencias en Chile. Tendrá el título de Universidad de Chile"* (Anguita y Quesney, 1902, pp. 395 – 398). Esta nueva institución reemplazaría a la Universidad Real de San Felipe - fundada durante la primera mitad del 1700, y primera de Chile – concentrando además las labores realizadas hasta ese entonces por el propio Instituto Nacional y otras instituciones de menor data (Liceo de Chile, Colegio de Santiago, Academia San Luis, entre otros) en lo que respecta a educación superior.

En términos de desarrollo, su fundación resultó gravitante en la organización e impulso de la cultura en el país, propugnada por una elite ilustrada, constituida tanto por criollos como por aquellos llegados con posterioridad a la Patria Nueva. Desarrollo reflejado en la constitución de las nuevas facultades y su rol en la supervisión y regulación del campo educativo en el siglo XIX, como en su influencia hacia las regiones, tanto como inspiración para la creación de nuevas instituciones de carácter laico (por ejemplo, la Universidad de Concepción, a inicios del siglo XX), como en el desarrollo de una política de expansión, a partir de la creación de los colegios regionales, futuras sedes que impartirían carreras en 6 regiones fuera de Santiago[26].

La importancia de la fundación de la Universidad de Chile para el desarrollo del país en el s. XIX, se evidencia en la descripción que hace la historiadora Sol Serrano

[26] Ordenadas de acuerdo a su distribución geográfica, en las siguientes ciudades: Arica, Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Talca, Chillán.

sobre la Universidad: "fue una de las obras institucionales más macizas del siglo XIX chileno. Ella fue la columna vertebral de la educación pública, de la vida intelectual y de la formación de la elite dirigente. En la memoria intelectual del país, su fundación forma parte del *'mito de los orígenes'*, es la Casa de Bello". (Serrano, 1993, p. 15).

Ahora bien, asumiendo que no es la intención del presente escrito dar cuenta de la historia de la Universidad[27], quisiéramos resaltar dos características que otorgan relevancia y pertinencia a la alusión de la historia de la Universidad en la presente tesis. La primera de ellas es la vinculación de la Universidad con el Estado, en términos de participar activamente en la conformación del campo cultural y educativo durante el siglo XIX y principios del XX, como eje de la formulación e implementación de políticas educacionales. Al respecto, señala Fernando Campos:

> "Todo el desarrollo cultural del país, toda la enseñanza, queda por uno u otro modo dirigida o controlada por ella hasta los últimos años. Bajo su dirección se organiza la educación primaria; se desarrolla la secundaria, crece la universitaria. Bajo su generoso y generalmente comprensivo control, se desarrolla y robustece la enseñanza particular: la Secundaria, la Universitaria" (Campos, 1960, p. 202).

---

[27] Con el fin de profundizar sobre el desarrollo histórico de la Universidad de Chile, se sugiere revisar bibliografía especializada, como por ejemplo, "Historia de la Universidad de Chile", por Rodolfo Mellafe, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas (Ediciones de la Universidad de Chile, Biblioteca Central, Santiago de Chile, 1992), "La Universidad de Chile: cuatro textos de su historia", Andrés Bello, Diego Barros Arana, Juvenal Hernández, Jaime Lavados Montes (Editorial Universitaria, Santiago, 1993); "Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX", por Sol Serrano (Editorial Universitaria, 1993); "Desarrollo educacional: 1810 . 1960", Fernando Campos Harriet (editorial Andrés Bello, 1960, pp. 113 – 192, 202 - 210). Asimismo, se recomienda también acercarse a los "Anales de la Universidad de Chile", en su versión digitalizada disponible en http://www.anales.uchile.cl/

La segunda característica, complementario de la anterior, y directamente vinculada a ella, tiene que ver con el carácter republicano que la Universidad de Chile tendría desde su fundación en adelante. Carácter que, con diversos matices se expresa bajo diferentes formas, constituyendo un reflejo de las variaciones en los contextos socio políticos a lo largo de las décadas, en términos de las disputas y cambios a nivel societal en Chile. Citando nuevamente a Campos:

> "Luego fue la Universidad de Chile: planificando, enseñando, formando, dirigiendo, fomentando, controlando, toda la vida docente y cultural de la República. Su labor ha sobrepasado los límites del territorio nacional y sus aulas son buscadas por la juventud de América. Tiene una historia suntuosa y siempre recomenzante. Quien quiera saber el desarrollo de la enseñanza republicana en Chile, deberá conocerla: es el camino más corto entre el presente y el pasado." (1960, p. 202).

Apenas ahondando en esta característica, desde las disputas por constituir un campo a nivel institucional desde la consolidación de la República, pasando por la Reforma Universitaria en la década de los '60 en adelante y al menos hasta la promulgación del DFL No. 1, en 1981, la Universidad de Chile incidió decisivamente en la conformación del campo educativo, y en el impacto de éste sobre la sociedad en su conjunto, a nivel nacional. Impacto que, aún cuando existen voces críticas desde regiones (especialmente acerca del carácter centralista y totalitario asumido desde Santiago hacia Concepción y otras ciudades), resulta ser difícil de negar en términos de aporte y dinamización de la vida social y cultural del país.

Las tres instituciones antes descritas fueron pilares del desarrollo del campo educativo en el país, entre el siglo XIX y el siglo XX, en términos de constituir y consolidar el campo de la formación inicial docente en Chile. Campo que, hacia finales del período 1960 – 1970, comienza incluso a establecer vínculos a partir de la educación musical, por ejemplo, con la aparición de un plan especial de especialización musical para profesores normalistas en la Universidad de Chile, de carácter vespertino, y que funcionó en forma regular hasta 1973 en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Dicho ejemplo, más que abrir hacia nuevas hipótesis, da cuenta de unas interrelaciones entre instituciones, propiciadas por las características y movimientos del campo educativo en los diferentes contextos.

4.1.2 Instituciones y políticas educacionales, 1982 – 2010

El complejo período de cambios estructurales al sistema educativo, iniciado en 1981, tiene como antecedentes inmediatos aquellos iniciados a partir de la Reforma impulsada por el Presidente Frei Montalva a mediados de los '60, y los posteriores esfuerzos por implementar una nueva reforma educacional, a inicios de la década del '70, en lo que se conoció como la Escuela Nacional Unificada (ENU). Sin embargo, y a pesar de la importancia que tuvo para el sistema educacional chileno la reforma de 1965 (especialmente, en términos de ampliación de la cobertura y las condiciones de acceso a educación), y, considerando que la ENU no llegaría a implementarse producto de las profundas discrepancias existentes entre diversos grupos durante el período de Gobierno de la Unidad Popular[28], (capitalizadas en el advenimiento del Golpe Militar), la reforma

[28] Al respecto, Iván Núñez señala "los adversarios del Gobierno, en sus diversos niveles y medios desataron una formidable ofensiva ante el intento de promover la reforma. Partidos políticos, sectores mayoritarios del Parlamento, organizaciones estudiantiles -o sectores de ellas- entidades empresariales, gremiales y vecinales, etc.... Por su parte, partidos políticos de la izquierda, organizaciones sindicales y de pobladores, federaciones estudiantiles -o fracciones de ellas- con apoyo de los medios de publicidad favorables al gobierno, desarrollaron con cierta

que se inicia a comienzos de la década de 1980 alcanza un impacto sin precedentes en el sistema educativo nacional, en términos de magnitud y alcance, incluso más allá del gobierno de la Dictadura Militar.

La implementación de los cambios en el sistema educacional chileno a partir de 1981 en adelante modificó sustantivamente el panorama institucional y político desarrollado por casi ciento cuarenta años, desde 1842 en adelante: a) cambios que afectaron los principios orientadores del sistema educacional, y su relación con una idea de Estado promovida desde las primeras décadas del siglo XX, ahora modificada por la fuerza, hacia orientaciones de mercado; b) que además modificaron la estructura institucional sobre la cual se constituyó el sistema, obligando a la implementación de cambios profundos en las universidades, los establecimientos educacionales, y la propia arquitectura administrativa del Estado encargada de supervisar y organizar el funcionamiento del sistema en su conjunto; y c), que modificaron incluso las concepciones y valoraciones en torno a la formación inicial, la práctica docente, la educación pública y sus instituciones.

Estos cambios pueden ser resumidos básicamente, en tres ámbitos: primero, el cambio del rol desde un *Estado Docente* hacia uno de carácter subsidiario; segundo, la reducción de las capacidades ejecutivas del Estado (particularmente en educación), en relación a la supervisión y organización de la enseñanza, y el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas; tercero, en la transformación estructural del sistema educativo, ahora organizado en múltiples niveles, modalidades y tipos de dependencia[29].

---

tardanza y limitación, la correspondiente contraofensiva." En *LA ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM, 2003, p. 58. Profundiza sobre esto, desde una perspectiva sociológica, transversal a las dos reformas anteriores a 1981, la tesis doctoral de Cristián Cox, "Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrats and the Popular Unity government", Instituto de Educación, Universidad de Londres, 1984.

[29] Diversos autores han desarrollado elaboraciones acerca de los cambios acaecidos con posterioridad a 1973, y, particularmente, desde 1981 en adelante. José Joaquín Brunner, presenta un detallado análisis de los cambios en su libro *Educación Superior en Chile: 1967 – 2007* (Ediciones UDP, Santiago de Chile), dedicando el capítulo 4 a las transformaciones ocurridas

Ámbitos que se encuentran cruzados, a su vez, por dos ejes: primero, el papel que juega el mercado en la implantación de las nuevas políticas (en tanto articulador de la competencia, clave en la asignación de recursos fiscales, y en la apertura a nuevos actores), y segundo, en las características sobre las cuales se erige el nuevo régimen autoritario, el cual actuó unilateralmente, sin otorgar posibilidades de participación ni expresión de ideas, y con el Estado actuando como aparato, apoyando los cambios mediante una estrategia que combinó herramientas prescriptivas a partir de la instauración de una nueva institucionalidad, en un contexto de restricción de los derechos civiles, y de crisis económica producto de las reformas realizadas en ese plano. En ese sentido, cabe mencionar que tanto el rol del Estado durante el período, como los cambios propugnados, alcanzaron márgenes mucho más amplios que el campo educativo, afectando a prácticamente todos los sectores e instituciones (económico, laboral, y de políticas sociales), con amplios efectos sobre el campo social, educativo y cultural. Sin perjuicio de lo anterior, y asumiendo los márgenes planteados para el presente estudio, la presente sección buscará dar cuenta de los principales cambios efectuados en términos de políticas educacionales durante el régimen militar y el período de retorno a las elecciones democráticas. Para esto abordará como eje principal la formación inicial docente, y, complementariamente, las políticas curriculares de ambos sub-períodos, y aquellas enfocadas en el fortalecimiento estructural del campo (específicamente, aquellas políticas de evaluación docente y acreditación institucional).

---

durante el gobierno de la dictadura militar (pp- 189 – 263), con especial atención a la descripción de los principios orientativos y los discursos imperantes en la justificación de los cambios, en contraste con la evolución de la matrícula, el aporte fiscal y el crecimiento de las instituciones. Otro análisis interesante se encuentra en el texto de Cristián Cox, *Políticas educacionales y principios culturales: Chile, 1965 - 1985* (Santiago, CIDE, 1987), en el cual se realiza una comparación sintética entre contextos socio políticos y características del sistema educativo en tres períodos de la historia de Chile. Una visión más cercana temporalmente, planteada desde un análisis que incorpora la historia reciente de las políticas en Chile, se puede encontrar en el artículo de Cristián Cox "Teacher education in Chile: trends in social and policy pressures for change and evolution of its organisational and knowledge bases". En *Do universities have a role in the education and training of teachers? An internationa analysis of policy and practice.* Cambridge University Press, Reino Unido, 2016, pp. 187-212.

Las políticas instauradas por el régimen militar a partir de 1981 tuvieron como efectos principales la reconfiguración de las instituciones de educación superior existentes a esa fecha[30], y la creación de nuevas instituciones y carreras, nacidas bajo el alero de las nuevas normativas, y donde "por primera vez, lo que se abría era propiamente un mercado para la enseñanza de pregrado" (Brunner, 2007). En el campo educativo, dos importantes consecuencias: primero, la salida de la formación inicial docente de las Universidades, hacia la recientemente creada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, reemplazando los institutos pedagógicos de Santiago y Valparaíso, respectivamente, y la continuación de las otras carreras de pedagogías de regiones, en las nuevas universidades regionales, ocultas bajo nombres de fantasía (Concepción, La Serena). Segundo, la depreciación social (simbólica y objetiva) de la carrera de pedagogía y la profesión docente en el contexto nacional, fruto de su salida de la formación universitaria, para pasar a conformar los recientemente creados institutos profesionales[31]. Depreciación que, como se señalaba, tuvo consecuencias directas sobre la calidad de vida de los estudiantes de formación inicial y los docentes en ejercicio[32].

---

[30] Reconfiguración que, en el Instituto Pedagógico de Santiago, redundó en un distanciamiento entre la formación pedagógica y la producción académica del campo disciplinar, producto de la salida de las pedagogías de la Universidad de Chile, y, por ende, de las facultades que impartían la formación disciplinar.

[31] Esto, haciendo alusión al establecimiento de una jerarquización explícita de la formación post-secundaria, respecto de las carreras asignadas a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, donde, según Iván Núñez, a las primeras, "se reservaron doce carreras de alto prestigio y de mayor duración académica. Los institutos profesionales fueron definidos como entidades docentes que mantendrían carreras de cuatro o cinco años de duración, en tanto que los centros de formación técnica ofrecerían carreras cortas, de no más de dos años de duración" (Núñez, 1997).

[32] Aludiendo directamente a la devaluación de la carrera de pedagogía, señala Aravena et al. (1996, p. 42), que, por primera vez, la publicación de ofertas de trabajo para carreras de pedagogía se realizaba en la misma sección que aquella destinada a empleadas domésticas y personal de servicio. Esto, para explicar los efectos directos de la pérdida del carácter profesional, impactando en las condiciones laborales, la valorización social de la carrera, e incluso las remuneraciones. Y, en una visión de contexto, Núñez (2003, pp. 474 - 475) señala "De función pública que tenía que ver con la cohesión y la reproducción social, el discurso dominante definió a la enseñanza como un espacio de mercado. Un magisterio históricamente

Por otra parte, la implementación de estos cambios en el sistema educativo impactó directamente en las condiciones de equidad en el acceso a educación de calidad, para todas las carreras (no solo pedagogía), en diversos ámbitos y niveles. En tanto ámbitos, esto puede ser leído desde tres factores estructurales: el cambio en la forma de asignar recursos a las instituciones de educación superior, basado en la reducción de los aportes fiscales directos (Brunner, Cox, Courard, 1992, Cox, 2003, Brunner, 2007), la ampliación de la oferta institucional, producto de las facilidades entregadas a la creación de nuevas instituciones (Brunner, op. cit,), y la instalación de una lógica de competencia entre instituciones, por los recursos correspondientes a aportes fiscales indirectos y de financiamiento de la investigación. Y, a partir de la conjunción de estos factores, el impacto fue visible en un nivel meso - estructural, en donde las condiciones de equidad se expresaban en elementos más visibles, por ejemplo, las condiciones objetivas (materiales y simbólicas) con que operaban las instituciones universitarias y sus unidades (facultades, escuelas, programas de formación), el desarrollo de producción científica, académica y/o técnica, o incluso las posibilidades de desarrollo académico en áreas con diferente valoración por el mercado[33].

Retorno a las elecciones democráticas: nuevo contexto de políticas

Los efectos de las políticas educacionales implementadas a inicios de la década de 1980 constituyeron la base para la formulación de lo que sería la Reforma educacional de los '90. Piso construido en base a la numerosa evidencia investigativa desarrollada desde diversos espacios de desarrollo investigativo (FLACSO, CIDE, PIIE,

---

socializado en una percepción casi sacerdotal de su quehacer, de pronto se vio forzadamente inserto en desnudas y frías relaciones de mercado".

[33]Aludiendo directamente a la carrera de pedagogía, y su desvalorización al lado de las carreras que integraban el selecto grupo de aquellas 12 consideradas con rango universitario. Desvalorización acentuada por la "poca tradición" (entendida como carrera universitaria) que poseía la pedagogía a la fecha, comparada por ejemplo con Derecho, Medicina, o Ingeniería, todas ellas incluidas en la Universidad desde su origen.

entre otros[34]), en torno a los efectos de los cambios en el sector educación desde 1965 en adelante, y particularmente, desde 1981, y que, posteriormente, permitiría leer y resituar la discusión sobre educación como un elemento prioritario para el desarrollo de las nuevas políticas de Estado a desarrollar por los gobiernos democráticamente elegidos.

Estas aparecen enmarcadas en un nuevo contexto, el cual es definido por grandes cambios y transformaciones. En el plano internacional, cuatro características: el fin de la Guerra Fría, el colapso de la Unión Soviética y la posterior disolución del Pacto de Varsovia; la consagración de un nuevo orden mundial, basado en el desarrollo económico y comercial de Occidente. En tercer lugar, el desarrollo de las comunicaciones y las tecnologías de la información; y cuarto, la globalización como fenómeno mundial de carácter económico y cultural.

A su vez, en el plano nacional, tres características del período: el fin de la dictadura militar, y la transición a un sistema de elecciones democráticas que, desde la política, comienza posteriormente a permear hacia otras instituciones del país (en el caso del campo de la educación, visible en las elecciones universitarias, gremiales, entre otras). Segundo, el traspaso del poder político desde la dictadura al gobierno elegido democráticamente, sobre una base institucional aun débil, caracterizada por la presencia visible de los llamados *poderes fácticos*, y materializados en las estructuras de perpetuación del poder que el gobierno dictatorial instaló y/o mantuvo como institucionalidad antes de terminar su mandato (senadores designados, Constitución política de 1980 y Doctrina de Seguridad Nacional, LOCE y Consejo Superior de Educación, entre otros). Tercero, y basada en la anterior, la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en las postrimerías del gobierno dictatorial, verdadero pie forzado para las nuevas políticas. A esto se agrega, como una suerte de

[34] Las siglas indicadas refieren a tres importantes centros de investigación y estudio de la educación en Chile durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente en los años '70 y '80: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

pivote entre los cambios a nivel local y global, el fin de un ciclo para la educación en Chile y América Latina, caracterizado por la existencia de "políticas de expansión de los sistemas, centradas en el esfuerzo estatal por aumentar la cobertura hasta abarcar a la totalidad de los grupos de edad del caso" (Cox, 1999, p. 119).

Sobre este contexto, nacional e internacional, comienza a desarrollarse un arco de políticas, sobre la base de tres decisiones fundamentales: primero, poner la educación como un componente esencial de la agenda gubernamental desde 1990 hasta – al menos – 2006 (Cox, 2012), bajo un modelo de Estado promotor de políticas, ya no subsidiario; segundo, la mantención de la estructura organizacional del sistema educacional y sus mecanismos de financiamiento, como elementos de continuidad [35] ; tercero, la implementación de políticas centradas en "objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar" (Cox, 2003, 2012). Por otra parte, una característica diferenciadora de las políticas desarrolladas durante el período post 1990 es su carácter incremental, en un desarrollo a largo plazo, derivado a su vez de una lógica de acuerdos y consensos a nivel societal, y no solo de la implantación vertical de éstas.

Durante el primer decenio (1990 – 2000), las políticas educacionales se concentraron en el desarrollo de programas que apuntaban a diversos sectores y niveles del sistema educacional. Estos programas [36] , organizados en cuatro categorías (universales, focalizados, capacidades docentes, informática), fueron diseñados e implementados en función de los principios de mejoramiento de la calidad de los

---

[35] Al respecto, señala Brunner "La continuidad se manifiesta en la mantención de las condiciones básicas de acción de un régimen de competencia: libertad para establecer instituciones de educación superior autonomía de estas, autorregulación en la provisión del servicio, financiamiento de la docencia a cargo de los alumnos". Brunner (op. cit., 2007, p. 294).

[36] Un análisis detallado de estos programas es posible encontrarlos en Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (C. Cox, ed.). Editorial Universitaria, pp. 19 – 113. Asimismo, para una descripción centrada en las tensiones entre política y *políticas* (*politic and policies*), ver Cox, C. (2012), Política y políticas Educacionales en Chile 1990-2010. Revista Uruguaya de Ciencia Política. Vol. 21, no. 1, pp. 13-43.

aprendizajes y de la equidad de su distribución social, bajo financiamiento del Ministerio de Educación, estando "conformados todos ellos por una combinación variable de inversiones en medios y tecnologías destinados a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión" (Cox, 2003, p. 58). Durante el segundo decenio, y tras lograr un acuerdo de consenso con el gremio respectivo, comienza la implementación de políticas de evaluación docente, en paralelo al desarrollo de diversas estrategias y mecanismos de control de calidad a instituciones y programas, dentro de las cuales se encuentra la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, encargada de "verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen" (Ley 20.129, art. 6°, 2006), y que, para el caso de las carreras de pedagogía, sería de carácter obligatorio. Finalizando el período 2001 – 2010, y a raíz de las movilizaciones estudiantiles que volvieron a instalar desde fuera del gobierno la necesidad de cambios y mejoras al sistema educativo en 2006, se logra la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, y la promulgación de una nueva, la Ley General de Educación de 2009.

Del grupo de políticas anteriormente enunciados, tres de ellos resultan particularmente interesantes para efectos de la presente investigación: la implementación del nuevo currículo escolar (MECE Básica, 1996, MECE Media, 1998 – 2002), las políticas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997), y la implementación de la acreditación a las carreras de pedagogía en música, finalizando la primera mitad de 2000.

La reforma al currículo escolar constituye un hito de especial relevancia, por cuanto establece unas características, principios orientadores, organización y límites del currículo escolar, que, sumadas a la implementación de otros programas (menos relevantes para efectos de la presente investigación: Programa ENLACES, Jornada Escolar Completa, por citar algunos), buscarían modificar las condiciones de base para

la conformación de una trayectoria socio educativa exitosa en términos de aprendizaje, altamente diferenciadora de aquellas dependientes del currículo de los '80.

En ese sentido, el valor estratégico que se le atribuye al currículo escolar, redunda en el establecimiento de una estructura compleja, compuesta por Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios, y Objetivos Fundamentales Transversales, que reúne un conjunto de saberes fundamentales, concentrados en la Formación General, (esto es, comunes a todos los estudiantes, independiente de la modalidad de enseñanza que escoja posteriormente), que se plantea el desarrollo de unas "capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación y cálculo), disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras); aptitudes cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear), y conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo)". (Definiciones sobre "Formación General de Calidad para Todos" de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, así como sobre "Competencias Esenciales", del Comité Técnico de la misma. En Cox, 2001, p. 222). Valor estratégico, que busca responder a la configuración de un currículo nacional acorde a las necesidades del país, los desafíos que plantea el contexto internacional, y la instalación de un marco de referencia exógeno y heredado por fuerza, sobre la base de un diseño basado en evidencia, que considera la participación amplia de diversos sectores de la sociedad como la base para la instalación de unas políticas de Estado con miras al mediano y largo plazo. Y, paradójicamente, valor estratégico que no es visiblemente valorizado – en términos de adoptarlos como marco de operación o contraste – por la formación inicial docente en el período.

El programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997), correspondió a una estrategia acotada, diseñada con el fin de que – mediante al aporte de recursos provenientes del MINEDUC – las instituciones de formación inicial docente pudiesen configurar planes para realizar mejoras curriculares e institucionales. En este programa participaron un total de 17 instituciones, correspondiente al 70% de las

instituciones formadoras de profesores, asignándose un total de US $ 4.9 millones para la implementación de proyectos de mejoramiento.

Respecto a la naturaleza del programa FFID, Beatrice Ávalos señala que "uno de los componentes principales del programa FFID consistió en una revisión curricular que produjo un ordenamiento de actividades mejorando su cohesión e integración y disminuyendo el número de cursos cortos y con contenidos repetitivos...[asimismo] Varias universidades buscaron formas de organizar su currículum en torno a núcleos o temas centrales en vez de hacerlo en torno a cursos tradicionales." (Ávalos, 2004). Junto con esto, se buscó fortalecer la formación de los agentes vinculados a los programas (académicos, tutores de prácticas, profesores mentores), mediante un apoyo a la realización de estudios de postgrado[37].

En el trasfondo del programa FFID, se encuentran una serie de políticas educacionales dirigidas al sector docente. Dentro de éstas es pertinente mencionar una política de aumento de las remuneraciones construida en asociación a la calidad de su desempeño profesional, la promulgación de dos leyes de Estatuto Docente (Ley n° 19.070, 1991, y Ley N° 19.410, 1995), y posteriormente, el acuerdo que materializa la ley que establece las evaluaciones individuales voluntarias de desempeño, en 2001 (Cox, 2003). Todo este trasfondo ayuda, en mayor o menor medida, a la configuración de un clima que, si bien permitió el establecimiento de ciertos hitos (como los ya mencionados), colaboró también en ralentizar y enrarecer el clima para la implementación de políticas, a fines de la década de 2000 e inicios de la siguiente[38].

En tercer lugar, la implementación de la Ley de Acreditación para la Educación Superior, la cual comenzó a desarrollarse a partir de la promulgación de la ley, desde la recién creada Comisión Nacional de Acreditación. El marco para la acreditación de las

---

[37] Según Ávalos, en el caso del apoyo a la formación de postgrado, el FFID logró un incremento de un 18% en el número de académicos con magister, y de un 10% en el caso de académicos con grado de doctor. En el caso de las pasantías, se logró que 500 académicos pudiesen

[38] Junto con las referencias antes citadas, es posible encontrar más detalles en Rubilar, L. (2012). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex Pedagógico), 1889-2010*. LOM, Santiago.

carreras de pedagogía estaba dado por los artículos 27 *bis* a 27 *sexies* de la ley 20.129 (2006), en los cuales se establecen los mecanismos, ámbitos, criterios y procedimientos que deberán dar cuenta las instituciones que imparten o quieran impartir carreras de educación.

El proceso de implementación de un sistema de acreditación para la educación Superior en Chile fue objeto de discusiones y debates en diversos núcleos y agrupaciones vinculadas al ámbito de las políticas educacionales, pasando posteriormente a la esfera política nacional, intensificándose y polarizándose, menos sobre aspectos relativos a la calidad educativa, y más respecto de posiciones ideológicas (Zapata, 2009). Dentro de su implementación, Zapata (op. cit) señala a su vez tres aspectos críticos: las diversas acepciones sobre calidad, y la aproximación flexible que realizan las políticas acerca del mismo concepto, los contextos en que son diseñados e implementados los procesos de acreditación, así como las tensiones, posiciones y sesgos que subyacen a ellos, y finalmente, la dificultad para aislar elementos (y relaciones) de causa efecto, en tanto factores explicativos del desarrollo de las instituciones y programas.

Las dificultades aludidas a su implementación pueden graficarse, por ejemplo, en la baja tasa de respuesta a los requerimientos de acreditación por parte de los programas de educación, a enero de 2007. Si bien constituían a esa fecha un número importante respecto de la oferta total de programas en instituciones de educación superior del país (ocupando el tercer lugar entre las categorías de programas, correspondiente a un 14,8% de la oferta total de programas, solo superados por Administración y comercio, y Tecnología), la cantidad de programas con decisión de acreditación solo alcanzó un número total de 126, correspondiente al 13,5 % del total de programas de educación, equivalente a 2% del total de programas (MINEDUC, 2007).

Sin embargo, el fortalecimiento de la institucionalidad asociada a la acreditación, y la relevancia de sus resultados, ya no solo en términos simbólicos, sino influyentes en la otorgación de beneficios asociados a reconocimientos y aportes económicos indirectos, redundó en un aumento de la participación institucional, con compromiso real

de sus estamentos por lograr mejores resultados, impactando incluso en la configuración interna de planes de estudios y contenidos asociados.

La importancia de las tres políticas antes descritas se hace visible en la configuración de un marco que sirvió de trasfondo para la formación inicial docente en Chile durante el último período. Trasfondo enmarcado por unas prescripciones acerca de aquello que contaba como conocimiento válido para ser transmitido en el sistema escolar (currículum), con instancias que buscaban dar soporte a la formación inicial, postergada y visiblemente afectada por las políticas de principios de los '80, y por ende, debilitada para asumir los requerimientos de un nuevo currículo, y por la generación de instancias de control, buscando generar unos principios de regulación que intentaran equilibrar los efectos de la instalación de políticas educacionales con criterios de mercado sobre la educación superior, incluyendo la formación pedagógica. Y, sobre este marco, el desarrollo de la formación inicial docente en música, afectada por los mismos factores que el resto de las carreras y programas, tanto de educación como otras. Sin embargo, lejos de buscar establecer una linealidad, sujeta a causas y efectos directos, el desarrollo socio histórico de la formación inicial docente en música da cuenta no sólo de la evolución del campo educativo en sentido macro, sino también de la propia evolución de los contextos, y la acción de agentes específicos, los cuales, ya sea como reacción a los condicionantes que impone el marco mayor, o bien respondiendo a las propias dinámicas de continuidad y cambio (por variación, transformación o reemplazo), va proveyendo de unas respuestas históricas a las características y desafíos que cada contexto plantea. Bajo esta consideración, la siguiente sección busca dar cuenta de la génesis y evolución histórica de las carreras de formación inicial docente en música desde cuatro instituciones (Universidad de Chile, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de La Serena, Universidad de Concepción), intentando conjugar las características de los contextos histórico – culturales de nivel macro, con las dinámicas de desarrollo institucional a nivel local, y la acción de los agentes que las conforman.

4.2 Panorama diacrónico de la formación inicial docente en música, desde cuatro instituciones

Antecedentes

La formación de profesores de música en Chile se inicia a finales del siglo XIX, como parte de las políticas educacionales adoptadas durante las primeras etapas de la República (Sepúlveda, 1996). Políticas que se enfocaron en la creación de una institucionalidad cultural y docente, el desarrollo de diversas propuestas curriculares para la enseñanza escolar, y posteriormente, la formación especializada de profesores de música, hacia finales del siglo XIX. Desde entonces, la evolución histórica de la formación de profesores de música ha gravitado sobre estos tres ejes, estableciendo distancias o cercanías a partir de las condiciones y características de los contextos sociales, políticos y culturales sobre los cuales se inscriben.

Los primeros antecedentes de una formación musical para profesores de música se encuentran en las indicaciones de clases de canto llano, impartidas a los alumnos de la Escuela Normal en 1847 (Vera y Contreras, 2013), y en la inclusión del ramo de Música Vocal para preceptores y preceptoras, como parte de la *Lei de Instrucción Primaria Jeneral* (sic) de 1860.

Cabe mencionar que, para la Escuela Normal, la enseñanza de la música tuvo una importancia capital en la transmisión y modelamiento de valores e ideas en los futuros maestros de educación primaria), en sintonía con la función que la propia Escuela Normal cumplía en la sociedad chilena, especialmente en sus inicios (Núñez, 2014). Esto significó que, desde la promulgación de la *Lei de Instrucción Primaria* de 1860, hasta su cierre, en 1974, la enseñanza musical haya sido incluida como parte sustantiva de la Formación General[39] de los profesores normalistas, llegando a ser incluso una

[39] Existen otros antecedentes, que darían cuenta de que la música se incorporó tempranamente a la formación docente En 1847, un decreto firmado por Salvador Sanfuentes incorpora la clase de canto llano a la formación de profesores en la Escuela Normal. En una carta al Director de la

opción de especialización en el último plan de estudios implementado. El siguiente cuadro da cuenta de esto.

Tabla 6, formación musical prescrita en los planes de formación de las escuelas normales

Plan de estudios	Nombre	Horas	Proporción (% total de asignaturas)
1860	Música vocal	s/i	s/i
1883	Música vocal	s/i	s/i
1890	Canto, violín, armonía	20	10
1913	Música y canto coral	8	5,2
1928	Música y canto	7	11,3
1929	Canto y música	28	5,2
1944	Canto, música, gimnasia rítmica	14	5,8
1967	Educación musical	15	4,7

Sin embargo, la formación especializada y sistemática de profesores de música no comenzará sino hasta la década del '90 en adelante, época en la cual se funda el Instituto Pedagógico, y, en 1906, el Instituto de Educación Física y Manual (en el cual se formarían los profesores secundarios con especialización en música), y donde el Conservatorio Nacional de Música obtiene por decreto la preferencia para la contratación de sus egresados como profesores de música en las escuelas del país[40]. Junto a esto, la existencia de otros antecedentes[41], dan cuenta de un interés creciente

---

Escuela Normal, se informa que se ha decretado "considerando que es de alta importancia agregar a la educación de los alumnos de la Escuela Normal el estudio del canto llano: que estos alumnos destinados a la enseñanza primaria de toda la República deben difundir en ella el conocimiento.". Más antecedentes, ver Carta al Director de la Escuela Normal, *Libro de correspondencia de Gobierno recibida en la Escuela Normal entre 1842 y 1845*. Volumen 2, nº 172, p. 15. Archivo Nacional.

[40] Cabe mencionar que este hecho no refleja necesariamente una condición evolutiva o de estabilidad académica del Conservatorio Nacional de Música, sino más bien es resultado de las gestiones de un sector más conservador, que, en oposición al naciente interés de desarrollar una formación docente que incluyera la formación de profesores de música, realiza gestiones ante la autoridad política, con el objetivo de conseguir legitimar al Conservatorio frente a la opinión pública.

[41] Son incluidos acá antecedentes compilados desde la década de 1870 en adelante, como por ejemplo, los escritos de M. A. Amunátegui acerca de la necesidad de introducir la enseñanza musical en la formación de maestros y estudiantes, la publicación, en 1886 - por mandato

desde diversos actores del campo educativo (incluyendo el Estado) por el desarrollo de la educación musical durante el período.

Iniciando las primeras décadas del siglo XX, la preocupación por la formación de los profesores de música vuelve a manifestarse con fuerza, a partir de la fundación de la Sociedad Bach y su diagnóstico acerca de la situación de la enseñanza musical en las escuelas del país[42], y en el propio Conservatorio Nacional de Música[43] (Santa Cruz, 2008); ideas que a la postre serían fundamentales en la renovación del Conservatorio Nacional de Música, su posterior incorporación como Facultad a la Universidad de Chile, y para fundamentar el reconocimiento universitario de los estudios musicales (Sargent, 1987, Santa Cruz, 2008).

4.2.1 Formación de profesores de música en la Universidad de Chile

Desde mediados de la década del '20, la actividad de la Sociedad Bach concentró sus esfuerzos en la reforma del Conservatorio Nacional de Música, la cual cristalizó en la promulgación del Decreto Ley nº 801 del 30 de diciembre de 1925, el cual disponía "una extensa organización de la enseñanza musical, descentralizada en toda la República" (Santa Cruz, 1950, p.29). Dicha reorganización incluía entre sus disposiciones la coordinación de diversas instituciones relacionadas con la práctica y la enseñanza musical del país, otorgando además una especial atención al rol del

---

presidencial - del libro Cien *Cantos Escolares,* de Bernardo Göhler en *Leipzig*, la organización de un *Certamen pedagójico musical* para motivar a la creación de materiales didácticos para la enseñanza escolar de la música, así como las discusiones sostenidas en torno a la educación musical en el Congreso Pedagógico de 1889, reseñados por Abelardo Núñez en 1890.

[42] Al respecto, ver "El más grave problema de la cultura musical en Chile: la enseñanza en escuelas y colegios", editorial del nº 2 de la revista Aulos, 1932.

[43] Es posible hacerse una idea de la situación en el Conservatorio Nacional de Música a partir del minucioso registro realizado por Sandoval, en su "Reseña histórica del Conservatorio Nacional de Música". En dicha publicación, el autor presenta datos que dan cuenta de la evolución de su matrícula y egreso desde el año 1849 hasta 1911, caracterizando la oferta formativa brindada durante el período.

Conservatorio Nacional de Música, el cual por primera vez tendría rango de escuela universitaria, con ámbitos definidos para la formación de una nueva institucionalidad, en términos de estructura interna, formación impartida, requisitos, duración de sus estudios, dependencia y relación con el resto de la institucionalidad (Decreto Ley 801, 1925).

El mencionado decreto, si bien aprobado y promulgado, no llegaría nunca a implementarse, fruto de las diversas pugnas políticas entre "reformistas y conservadores". La materialización de dichos cambios debería esperar hasta 1928, año en que una nueva administración gubernamental dio luz verde a la reforma del Conservatorio Nacional de Música, a partir de la gestión del entonces Ministro de Educación Eduardo Barrios y los miembros de la Sociedad Bach, con Domingo Santa Cruz y Armando Carvajal a la cabeza. Este último sería a la postre designado como nuevo Director del Conservatorio, en reemplazo del compositor y hasta entonces Director, Enrique Soro[44].

El decreto N° 6. 438, promulgado el 31 de diciembre de 1929, organiza la estructura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, reuniendo a la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música en una misma entidad (Sargent, 1987; Santa Cruz, 2007, Vaccaris, 2012). Posteriormente, el Decreto Ley N° 3.835, promulgado el 26 de septiembre de 1932, establecería una nueva reestructuración de la Facultad de Bellas Artes (Sargent, op. cit, Santa Cruz, op. cit). Sin embargo, no sería hasta la promulgación del Decreto Universitario N° 566, del 04 de noviembre de 1935, cuando la reciente Facultad de Bellas Artes adquiriría una relativa estabilidad para desarrollar su función bajo los marcos en los cuales fue concebida su creación. Dicho reglamento formalizaba la inclusión de los estudios musicales al interior de la Universidad de Chile, ahora con rango universitario, estableciendo por primera vez una

[44] En el intertanto, y como respuesta a la frustrada implementación del decreto n° 801, la Sociedad Bach fundaría el Conservatorio Bach, como una forma de materializar los cambios propuestos para la formación musical en el país. Al respecto, ver Domingo Santa Cruz, "Mi vida en la música", p. 234

referencia explícita acerca de la formación y titulación de músicos y profesores de música. De acuerdo a esto, el art. 58 señala:

> "Las personas que se hallen en posesión del grado de licenciado en música podrían optar a los títulos profesionales siguientes, los que serán otorgados por el rector de la universidad: maestro en la enseñanza de las asignaturas instrumentales o de canto, maestro en la enseñanza, profesor de teoría general de la música, y maestro en la enseñanza de composición musical destinado a la docencia musical especializada" (Decreto nº 566, 04 de noviembre de 1935; citado también en Pereira, 1961, p.48).

Ahora bien, la promulgación de un sustento normativo para la creación de las carreras de música - incluyendo la pedagogía - requirió crear también unos dispositivos que lo tradujesen en acciones y estrategias concretas. Señala Santa Cruz:

> "El Reglamento de 1935 creó en forma precisa una carrera pedagógica con el nombre de Maestro, para el cual se requería la Licenciatura en Música... Semejante denominación profesional conducía, previo un Seminario de Pedagogía, a la docencia especializada. Cuando el profesor se desempeñara en ramos teóricos, agregaba los estudios que contempla el Plan de Estudios del Instituto Pedagógico para obtener el título de Profesor de Música. Creamos así el nexo y Luis Mutschler fue designado Profesor Jefe de este Seminario el 31 de marzo de 1936." (Santa Cruz, 2008, p.482).

De acuerdo a lo anterior, la importancia de la reforma de 1935 estaría precisamente en lograr la incorporación orgánica de la formación musical a la Universidad de Chile, estableciendo una base institucional sólida, necesaria para la creación de una nueva institucionalidad musical en el país.

En ese sentido, la creación de la Facultad de Bellas Artes marca un hito en la construcción de la institucionalidad musical y cultural en el siglo XX: institucionalidad creada a partir de escenarios inciertos, marcados por disputas de campo entre la Sociedad Bach y el Conservatorio Nacional (*Aulos*, nº2, 1932; Santa Cruz, 1950; Izquierdo, 2011), en la cual predominó una visión centralista [45], pero que, en contraposición a los argumentos críticos, generó también una plataforma de estabilidad y proyección que sirvió largamente a la constitución de un *campo cultural*, por medio de la generación de otras unidades e iniciativas (Santa Cruz, 1947). Fruto de esta estabilidad es la creación del Instituto de Extensión Musical[46] (creado por Decreto nº 6.696, del 02 de octubre de 1940), la Asociación Nacional de Compositores (1936), el Instituto de Investigaciones Musicales y el posterior Instituto de Investigaciones Folklóricas[47], y la Asociación de Educación Musical, entre otras. La relevancia que tiene la creación de éstas para la institucionalidad musical en el país es capital, pues es bajo de ellas que se desarrollarían otras importantes instancias, como la creación de los elencos

[45] Cabe decir que la función de la Universidad de Chile (y particularmente la Facultad de Ciencias y Artes Musicales) ha sido mirada críticamente, especialmente en la implementación de una política cultural de tipo expansionista que dejó pocos espacios al desarrollo regional (Masquiarán, 2010; Masquiarán, 2012), en cuyas bases se advierte una mirada hegemónica y totalitaria, con raíces oligárquicas (Vaccaris, 2012).

[46] Valga mencionar que la creación del Instituto de Extensión Musical obedeció a una larga lucha por crear nuevos espacios para la música y el arte en nuestra sociedad chilena, y dentro de la cual su principal antecedente lo constituye la creación en 1931 de la Asociación Nacional de Conciertos Sinfónicos. Dicha asociación constituiría a la postre, la base para el proyecto que se tramitaría largamente en el Congreso Nacional, entre 1937 y 1940. (En Santa Cruz, El Instituto de Extensión Musical: su origen, fisonomía y objeto. *Revista Musical Chilena*, vol. 14, Nº 73, septiembre - octubre de 1960, pp.16 - 28).

[47] Se ha mantenido el término *folklóricas*, en su versión antigua (anglicismo, con "k"), por tratarse de un nombre propio.

artísticos nacionales (Orquesta Sinfónica, Ballet Nacional Chileno, Coro Sinfónico, Camerata Vocal), la organización de festivales y encuentros interinstitucionales y ciudadanos, entre otras iniciativas que activarían el campo artístico nacional, tanto en la zona central como en regiones (ya sea estableciendo contacto con las organizaciones regionales, o bien inspirando la creación de otras), ejerciendo además una función articuladora entre la producción artística nacional, la institucionalidad cultural y educacional del Estado, y el movimiento cultural chileno, función en la cual la Universidad de Chile adquiriría una presencia gravitante y orientadora. Presencia que, en el caso de la educación musical, le permitió no solo obtener un espacio definido al interior de la estructura de formación musical del Conservatorio - hecho de por sí notable, dada la precariedad que tenía la formación de profesores de música en el Conservatorio Nacional, y la falta de amplitud y profundidad disciplinar con que se desarrollaba en el Instituto de Educación Física y Manual antes de 1928 - sino además el lograr posicionarse como un área particularmente estratégica para el desarrollo de la institucionalidad musical en el país, las políticas curriculares, y su proyección en el contexto internacional[48].

Consolidación del modelo de formación de profesores

Un nuevo reglamento sería aprobado en 1944, en el cual se introducirían especificaciones respecto de las condiciones y requisitos para el curso de profesores de Estado en música. Dicho reglamento establecía como principales requisitos

[48] Es gracias a estas reformas que la educación musical chilena logra insertarse exitosamente en el contexto internacional, primero, por la participación de Santa Cruz y otros connacionales en los eventos organizados en Estados Unidos primero y luego en la Primera Conferencia Internacional de Educación Musical de Bruselas, momento en el cual se funda la International Society of Music Education, con Domingo Santa Cruz como vice presidente, y bajo la presidencia del connotado compositor húngaro Zoltán Kodaly. (Santa Cruz, 2007).

> "Haber cursado el ciclo medio en los departamentos de teclado o de cuerda, o bien un primer ciclo en los departamentos de viento o de canto; y haber realizado los estudios completos de armonía y la parte general de los estudios de historia de la música y análisis de la composición" (Pereira, 1961, p.55).

En 1948, la Facultad de Bellas Artes es suprimida, y se crea la Facultad de Ciencias, Artes Musicales y de la Representación, ahora separada de la naciente Facultad de Ciencias y Artes Plásticas. Esta última asumiría el nombre de Facultad de Bellas Artes, a partir de 1954 (Decreto Gubernativo N° 5.132, del 14 de junio de 1948. En Sargent, Op. cit., p.10). Ya instalada la nueva Facultad de Ciencias. y Artes Musicales es aprobado, en el año 1952, un nuevo reglamento y plan de estudios para la carrera de educación musical (Pereira, 1961), el cual tendría vigencia hasta 1966, momento en el cual se realizaría una nueva modificación al plan de estudios, el último correspondiente a la etapa fundacional de la educación musical en la Universidad de Chile.

En el año 1968, y en el marco de la Reforma Universitaria [49], fueron desarrollados diversos cambios al interior de la Facultad de Artes, los cuales apuntaban a modificar aspectos profundos relativos de la estructura interna (como por ejemplo, su arquitectura administrativa, y su respuesta al mandato universitario de servicio al país), así como la búsqueda por abrir espacios a una mirada disciplinar enriquecida por los

[49] En 1968 se llevaron a cabo una serie de importantes reformas al interior del sistema universitario chileno, las cuales buscaban generar una transformación profunda, especialmente en lo que refiere a la ampliación del acceso a la educación media y superior, y la reorganización de la enseñanza escolar en dos grandes niveles. Estos cambios fueron generados en un contexto complejo, con un movimiento universitario que propugnaba por modificaciones a los mecanismos de representación y participación estudiantil, y un contexto socio político que buscaba materializar cambios estructurales a nivel social. Al respecto, ver Garretón, M., Martínez, J. "La reforma en la Universidad de Chile". Biblioteca del movimiento estudiantil, tomo III. Ediciones Sur, 1985.

progresos y cambios que, en términos estéticos y sociales, emergieron al interior del campo artístico nacional durante la segunda cincuentena del siglo XX. Complementando la complejidad de este marco histórico, en el corazón de las disputas entre el movimiento estudiantil y la dirigencia de la Facultad de Artes, un conflicto que confronta a dos grupos distanciados, tanto generacional como socialmente, reflejo de las luchas en términos de posicionamiento epistémico y estético respecto a las artes y su relación con el mundo social[50] circundantes en el contexto socio cultural mayor[51].

La implementación de la Reforma, generó a su vez diversos cambios en la estructura universitaria. Destaca en primer lugar la implementación de los Colegios Regionales Universitarios vinculados a la Facultad de Ciencias. y Artes Musicales, los cuales otorgaron una estructura más orgánica y consistente a la presencia de la Universidad de Chile en las diferentes regiones del país, desarrollando iniciativas de extensión y formación académica supervisadas desde el nivel central. A su vez, la creación del Departamento de Música y Sonología al interior de la Facultad, permitió organizar de manera más funcional la estructura interna existente, descentralizando la toma de decisiones y promoviendo procesos más amplios de participación. Finalmente, otro cambio derivado de la Reforma fue la apertura de la carrera vespertina de especialización en educación musical, instancia dirigida a los profesores primarios egresados de escuelas normales, que quisieran profundizar conocimientos y habilitarse como profesores de música.

Con respecto a la carrera de pedagogía en música (diurna, específica para formar profesores de enseñanza media), es posible reconocer a su vez tres cambios: primero, la

---

[50] En ese sentido, cabría decir que, mientras las primeras corresponden a diferencias entre habitus, las segundas pueden verse como diferencias en el espacio de las posiciones sociales. Sobre habitus, ver "*La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*". Editorial Taurus, 2012.

[51] Gran parte de esta disputa puede entenderse a partir de una lectura crítica del momento socio político y su incidencia en el paisaje socio cultural de Chile en los años '60 e inicios de los '70. Al respecto, ver Rodríguez, J. " La madre del hombre nuevo se llama revolución: Música popular e imaginario del hombre nuevo durante la Unidad Popular en Chile". Tesis para optar al grado de magister en Musicología. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

ampliación del acceso a la carrera de pedagogía, antes normado por el cumplimiento de un estricto conjunto de pre - requisitos (entre ellos, la acreditación de cinco años de estudios formales de piano y lenguaje musical), sustituidos ahora por una *prueba especial*, la cual buscaba evaluar habilidades y no conocimientos previos; segundo, las modificaciones al plan de estudio, que redundaron en una aproximación renovada de la enseñanza de la música, que ponían énfasis en la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, - hecho materializado en la inclusión de nuevos instrumentos musicales y recursos metodológicos al nuevo plan de estudios - ; tercero, y sobre la base de los cambios anteriormente descritos, la introducción del folklore como asignatura de formación del profesorado, en una modificación del canon musical hasta ese entonces predominante en la formación musical chilena. El primero de los cambios fue llevado a cabo finalizando la década de los '60; el segundo comenzó desarrollándose a partir de la implementación de los programas de estudio de las asignaturas, para luego materializarse en un nuevo plan de estudios en 1975; y el tercer fue implementado a finales de los años '60, primero como una instancia de formación teórica sobre folclore, y sustituido posteriormente por un taller práctico de cantos y danzas folclóricas de Chile, modelo que finalmente sería mantenido en el nuevo plan de formación.

Estos tres cambios impactarían notoriamente en el desarrollo de la evolución de la formación pedagógica en educación musical, pues constituirían puntos de inflexión dentro del continuum que hasta ese entonces se estaba desarrollando.

Es así como la sustitución de los conocimientos previos, por una prueba especial abrió la posibilidad a que ingresara un gran número de estudiantes sin instrucción musical formal, y provenientes de capas socio económicas media - bajas y bajas, con diferentes *habitus* (Bourdieu, 2012), en términos de preferencias y gustos, prácticas y representaciones. Esta primera modificación trajo aparejada dos consecuencias nítidamente observables: primero, una paulatina sustitución de la base cultural predominante en pedagogía en música - otrora fundada exclusivamente sobre una visión eurocentrista y decimonónica de la música - hacia otra nueva, heterogénea y más abierta a nuevas expresiones musicales, como la práctica de la música tradicional folclórica y

étnica, e incluso las músicas populares; segundo, la necesidad de abordar en forma sistemática procesos de instrucción básica en lenguaje musical, los cuales, en tanto procesos de *alfabetización musical* para una población que no dominaba los códigos de lecto escritura y teoría musical al momento de ingresar a la carrera.

Tanto la apertura de la carrera hacia nuevas capas socio económicas, y sus consecuencias (una población con una base cultural más heterogénea, con necesidades de alfabetización en lenguaje musical) constituyen elementos que se replicaron en las universidades desde los '80, y que hasta hoy se mantienen como característica predominante de las carreras de pedagogía en música del país.

Contextos cambiantes: auge, transformación y fin del modelo.

Los cambios de la Reforma de 1968 no lograrían cristalizar en su totalidad, producto del Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, pues si bien la carrera de pedagogía en música mantuvo algunos de los aspectos centrales (formas de ingreso, plan de estudios, presencia del folclore), las consecuencias derivadas del cambio de régimen afectaron directamente al movimiento social y cultural que se gestaba en su interior, producto de la exoneración de académicos y estudiantes, la implementación de una política persecutoria hacia los simpatizantes del antiguo gobierno y la proscripción de los repertorios musicales y contenidos considerados políticamente peligrosos, así como el control autoritario de la carrera y la administración de la Facultad de Artes[52].

[52] Dentro de este contexto, fueron perseguidos una parte importante de los profesores que constituían la "generación de recambio", llegando incluso a la publicación de "listas negras" para impedir su ingreso a la Facultad de Artes, y en un caso extremo, a la ejecución y desaparición de algunos profesores y estudiantes. Entre éstos, Jorge Peña Hen, fundador del movimiento musical universitario en La Serena. Sobre esto, es posible encontrar mayores antecedentes en los trabajos de Karen Donoso, *La batalla del folklore: Los conflictos por la representación de la cultura popular chilena en el siglo XX* (USACH, 2006), y Laura Jordán

El 16 de octubre de 1975, sería aprobado un nuevo plan de estudios para la carrera de pedagogía en música (Decreto nº 002538). En este plan - a la postre, último implementado en la Universidad de Chile - se materializarían diversos cambios propuestos en 1968, aunque cabe decir, bajo las condiciones impuestas por el gobierno dictatorial para el funcionamiento de las universidades. Dentro de los principales cambios se encuentra la organización de las asignaturas de formación musical, impartidas en la propia Facultad de Ciencias y Artes Musicales, en seis categorías: asignaturas básicas, vocales, instrumentales; histórico - analíticas, folclore, metodología específica (de la educación musical). El establecimiento de estas categorías plantea la adopción de un nuevo modelo de formación docente, centrado en el desarrollo de una formación disciplinar más funcional a las necesidades del sistema escolar, transitando desde un modelo que enfatizaba los conocimientos de historia y apreciación musical, lecto escritura y teoría musical (por sobre la práctica), a otro que precisamente le otorga relevancia a la expresión musical - especialmente en el ámbito de la ejecución musical y la inclusión del folclore - sin dejar de abordar el lenguaje musical como base de conocimientos. La nueva propuesta construye su visión desde la propia vivencia musical, diversificada sobre distintas prácticas musicales, e incluso, sobre diferentes bases de repertorio. Modelo que plantea la necesidad de renovar la antigua formación musical - que enfatizaba la formación de *auditores cultos* -, por otra que privilegia la formación de personas capaces de expresarse por medio de la vivencia musical lograda a través de la práctica musical.

Evidencia de este cambio resulta ser la incorporación de una formación en instrumentos musicales al interior de la carrera (situación que se suponía cubierta por los cinco años de estudios de piano, establecidos como requisito ineludible para ingresar a la carrera de pedagogía en música en el modelo anterior), la cual además introduce dos nuevos instrumentos (guitarra y flauta dulce, que se suman al piano), basados en

---

(2009). Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino. *Revista Musical Chilena* , 63 (212) , Pág. 77 - 102.

supuestos teóricos derivados de su aplicación en el aula[53]. En ese sentido, los cambios propuestos en el marco del currículum de 1975 hacen visible un cambio de paradigma que apunta hacia una pedagogía más activa, en la cual el profesor busca una aproximación a la música basada en la realización de actividades musicales con los alumnos en el aula, y donde es el propio profesor quien debe contar con los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar exitosamente esta tarea.

Un segundo elemento relevante en la nueva propuesta de plan de estudios lo constituye la inclusión del folclore, consolidado ahora como un área que incluye tres asignaturas: introducción a la etnomusicología, folclore musical, y práctica y conjunto folclórico. Nuevamente, este cambio refuerza la idea de un nuevo paradigma en la formación de profesores y en la presencia de la música en la escuela: por una parte, se legitima el abordaje del folclore no solo desde un punto de vista teórico o investigativo, sino también desde la práctica musical vocal - instrumental (restringida hasta entonces a la ejecución de adaptaciones corales de canciones tradicionales o de raíz étnica[54] , tanto solista como de conjunto), en directa sintonía con las características atribuidas al folclore, en tanto elemento que se manifiesta ligado a las prácticas culturales; por otra parte, se establece una respuesta concreta a las necesidades planteadas desde el currículo escolar, el cual desde los años '60 considera formalmente al folclore como un pilar fundamental de los repertorios a trabajar en la escuela, y para el cual no existía aún una respuesta institucionalizada desde la formación docente.

---

[53] Según los antecedentes recogidos con profesores que hicieron clases en la carrera durante dicho período, la incorporación de la flauta dulce fue una innovación propuesta con posterioridad a la reforma de 1968, respaldada desde diversas fuentes metodológicas. Buscaba fundamentalmente responder a la necesidad de contar con un instrumento en el aula, que fuese accesible tanto para el docente como para los alumnos, de fácil transporte, y que permitiese además que los niños fueran adquiriendo habilidades de afinación interna, que fuesen además transferibles al canto.

[54] Antecedentes de esto se encuentran en la publicación "Canciones para la Juventud de América", Ediciones del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile. Santiago, 1957 (vol. I), y Unión Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos. Washington D. C. 1960 (vol. II).

Cabe señalar que la aprobación y posterior implementación del plan de estudios de 1975 tuvo diversos efectos en la formación de profesores en el país: por una parte, consiguió unificar a la mayor parte de las sedes regionales en torno a esta nueva aproximación a la enseñanza de la música[55], asimismo, marcó un precedente - en términos de modelo de formación - que fue continuado por las instituciones que heredaron la formación de profesores de música en Santiago y Valparaíso, como también por otras que fueron apareciendo durante la década de los '90 en adelante.

Durante los '70 se mantendría también la presencia de la carrera de educación musical en Santiago y Valparaíso, añadiéndose a la oferta formativa nacional[56] la apertura de la carrera de pedagogía en música en la Universidad Católica de Santiago (cerrada durante la misma década de los '70), en la Universidad de Concepción (1972), y en las demás sedes regionales de la Universidad de Chile (Arica, Antofagasta, La Serena, Talca, Ñuble)[57], en una suerte de período fundacional de carácter nacional para la formación de profesores.

El cambio de década traería cambios sustantivos para el sistema universitario: tras el cierre de las Escuelas Normales, en 1975 (Núñez, 2010), vino la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 (03/01/1981), fijaría una nueva normativa universitaria a nivel nacional, en un contexto de profundos cambios políticos y económicos para el país (Poblete, 2010). En ella, se dispone la salida de las pedagogías desde las universidades (a partir de las definiciones establecidas en los artículos n° 10 y n° 12), y su posterior reubicación en institutos profesionales. La implementación de este Decreto

---

[55] La excepción la constituyó la Sede regional de La Serena, la cual se negó a cambiar de plan, manteniendo el aprobado en 1973.

56 En este período fundacional es menester mencionar también el caso de la Universidad Católica de Valparaíso, la cual comenzó a desarrollar formación por medio de unos cursos de pedagogía musical en el año 1969, constituyéndose posteriormente como Escuela de Música en 1971, desde donde articularía una nueva propuesta de formación de profesores de música que se mantendría hasta hoy.

[57] Al respecto, ver López, I., Véliz, D, Gamonal, M. "Historia de la sede Arica de la Universidad de Chile, 1960 - 1980". Tesis para obtener el título de profesor de educación musical. Universidad de Chile, sede Arica. 1980.

implicó cerrar la carrera en la Universidad de Chile, siendo continuada posteriormente en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso, y en la naciente Universidad de La Serena, cerrándose en forma paulatina las sedes regionales que no lograron mantenerla durante la década de los '80 (Arica, Antofagasta, Talca, Chillán), o siendo transformada en las restantes instituciones, con el fin de mantenerlas dentro de la universidad.

A pesar del cierre de la carrera, la Facultad de Música y Sonología mantendría algunas "hebras" de formación pedagógica musical, a través del INTEM (Instituto Interamericano de Educación Musical), creado bajo el rectorado del profesor Juan Gómez Millas el 22 de mayo de 1962, en convenio con la Organización de Estados Americanos, y que, como unidad autónoma, continuó brindando instancias de formación en pedagogía musical a diversos países de la región, hasta avanzada la década de los '90. Junto a esto, la formación de la carrera de "Profesor especializado en Teoría de la Música" vendría a sustituir - en parte - la generación de una instancia formativa de carácter colectivo, centrada en la enseñanza de ciertos aspectos especializados del lenguaje musical. Ya en los '90, fueron iniciados diversos programas de extensión y/o postítulo en la Facultad de Artes con el objeto de entregar formación complementaria a profesores de música, ahora como alumnos de nuevas disciplinas (informática musical, composición, musicoterapia, gestión cultural), hasta llegar a la primera década de 2000 en adelante, momento en el cual se inicia una formación pedagógica de carácter continuado, en convenio con las unidades responsables de la formación pedagógica de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Sin embargo, cabe decir que ninguna de estas últimas iniciativas ha logrado abordar la formación de profesores de música con la riqueza disciplinar que tuvo hasta los años '80 la carrera de pedagogía musical en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

4.2.2 Formación de profesores en la Universidad de La Serena

El modelo de formación de profesores de música implementado en la Universidad de Chile con posterioridad a la Reforma de 1968 se caracterizó por su expansión a las regiones, a través del Instituto de Extensión Musical, sumado a las actividades desarrolladas desde las propias ciudades cabeceras de regiones por diversos agentes musicales.

En el caso de la Universidad de la Serena, existen dos antecedentes que marcan su origen. El primero es la constitución de un campo musical regional, a partir de iniciativas de agentes particulares desde finales de la segunda mitad del siglo XX; el segundo, la implementación de una política de desarrollo regional por parte de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile.

El origen del campo musical en La Serena desde mediados del s. XX en adelante se encuentra asociado particularmente a dos nombres: María Teresa Slaibe, y Jorge Peña Hen. María Teresa Slaibe fundó la Academia Musical de La Serena, entidad reconocida por desarrollar una amplia actividad formativa[58] y de extensión musical por alrededor de 18 años, hasta la fundación del Conservatorio Regional, en el cual formó parte del cuerpo de profesores, a cargo de algunos cursos de teoría y solfeo (Letelier, 1957). Por otra parte, Jorge Peña Hen, músico proveniente del Conservatorio de música de la Universidad de Chile, forma parte también (junto con Nella Comarda, Silvia Núñez, Manuel Bravo, y la citada María Teresa Slaibe) de la fundación del Conservatorio Regional, y anteriormente, de la fundación de la Sociedad Bach en La Serena.

Por otra parte, la fundación de la Sociedad Bach (iniciativa basada en la que a finales de la década del '20 comenzó un movimiento de renovación del campo musical en la zona central de Chile) marca un hito en lo que refiere a la constitución del campo

[58] Un antecedente de la actividad musical desarrollada se encuentra en la Revista Musical Chilena, vol. 2 nº 10, p. 39, donde en la sección "Crónica", se da cuenta de la cuarta presentación de alumnos de la Academia Musical, el 07 de diciembre de 1945.

musical en la ciudad de La Serena y en toda la zona. A partir de su creación, se realizaron iniciativas que impulsaron el desarrollo de la actividad musical, como la fundación, en 1957, del Conservatorio regional de Música de La Serena - dependiente de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile -, la fundación de la Orquesta Filarmónica de La Serena en 1959, y, tras su cierre en 1963, la fundación de la primera Orquesta Sinfónica Infantil de La Serena, en 1964. En el mismo año, la fundación de la Escuela Experimental Urbana de primera clase, luego conocida como Escuela Experimental de Música [59] viene a consolidar este movimiento regional, caracterizado por generar instancias de formación musical dirigidas principalmente a sectores socialmente desprotegidos, tradicionalmente sin acceso a una formación musical y estética elaborada. Dicho movimiento constituyó no solo un referente en cuanto a la educación instrumental o a la conformación de orquestas, sino que además fue clave en su contribución a descentralizar la actividad musical del país, por medio de la generación de actividades musicales sistemáticas, y la consiguiente formación de un público estéticamente comprometido con dichas actividades, el cual otorga legitimación social al repertorio orquestal y a la actividad musical en la región.

Por otra parte, la creación del Conservatorio Regional de La Serena, constituye un importante referente, en cuanto establece una vinculación institucional con la Universidad de Chile que sería de gran aporte para el desarrollo del campo de la música en La Serena: aporte que, por una parte, otorga legitimación social y académica a los esfuerzos desarrollados por Jorge Peña Hen [60] en la región, y que por otra, provee condiciones materiales y simbólicas para continuar y profundizar el desarrollo de las iniciativas ya implementadas. Sin embargo, consignamos como verdadero hito el cambio en la situación administrativa del Conservatorio Regional de La Serena, el cual en 1966 pasa a constituirse en Departamento de Música y Sonología de la sede regional, debido a

---

[59] Actualmente, Escuela de Música Jorge Peña Hen, ligada actualmente a la Escuela de Música de la Universidad de La Serena.

[60] Ver "Jorge Peña Hen: a veinticinco años de su muerte", por Miguel Castillo Didier. En Revista Musical Chilena, vol. 52, nº 190. Santiago, Julio de 1998

que dicho cambio otorgó facultades más directas, y una mayor autonomía para la generación de nuevas instancias desde la propia región. Esto posibilitó en 1972, la aprobación del plan de estudios para la etapa pre - universitaria de la carrera "Formación de instrumentistas y Cantantes" del Departamento de Música y Arte escénico de la Universidad de Chile, sede La Serena (Decreto universitario nº 11.282 del 06 de noviembre de 1972), y posteriormente, la creación del proyecto de "micro y macro currículum", para la formación de un Profesor de Estado en Música con 10 semestres de duración, desarrollado en 1973[61], y que se llevaría a cabo a partir de 1974. Esto daría inicio a la formación de profesores de música en La Serena.

En 1974, coincidiendo con el inicio de la carrera de pedagogía en música, es decretado el cierre de las escuelas normales, con lo cual la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena pasa a formar parte de la Universidad de Chile, integrándose también a la docencia en la carrera de pedagogía en música. Posteriormente, y al igual que en las otras sedes regionales de la Universidad de Chile, la carrera continúa implementándose, hasta la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley nº 012, del 20 de marzo de 1981, el cual establece la creación de la Universidad de La Serena, mediante la fusión de la sede regional de la Universidad de Chile y la sede regional de la Universidad Técnica del Estado.

El DFL nº 158, del 17 de julio de 1982, aprueba el estatuto orgánico de la Universidad de La Serena, y, posteriormente, se crea la carrera y el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación en Música (resolución nº 233), dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena. Este estatus se mantendría hasta el año 2000, momento en que el Decreto nº 1.176 del 29 de mayo de 2000 se crea la carrera de Pedagogía en Educación Musical, que otorga el título de profesor de estado en educación musical, y el grado de licenciado en educación, el cual se mantiene hasta hoy.

---

[61] Seminario de Título "Reseña de una nueva docencia musical aplicada experimentalmente en el Conservatorio Regional de Música de La Serena", de Juan Cepeda, 1985, Universidad de La Serena, tomado del documento de trabajo realizado para la acreditación institucional de la carrera de pedagogía en música, 2008.

Pedagogía en música en la sede regional de La Serena

Los cambios estructurales que afectaron al sistema educacional chileno a inicios de la década del '80 no impactaron de igual forma en las sedes regionales y las carreras. Si bien La Serena, al igual que otras sedes regionales, fue convertida en una universidad de carácter regional[62], independiente de la Universidad de Chile, la situación de la carrera de pedagogía en música al interior de ella varió notablemente respecto de lo sucedido en Santiago. Esto, debido tres factores: primero, la existencia de un campo musical conformado previamente a la instalación de la Universidad de Chile en la región, el cual, si bien estableció vínculos importantes a nivel institucional y académico, no significó una dependencia estrecha con la capital en términos de producción artística, sino más bien una relación de tipo simbiótica, en la cual La Serena aprovechaba el interés de la Universidad de Chile para desarrollar la actividad musical en regiones, a la vez que afianzaba y consolidaba una propuesta propia, iniciada con anterioridad a la llegada de la Universidad de Chile. Segundo, y ligado a lo anterior, la materialización de una mirada independiente respecto de los enfoques e iniciativas implementadas en la carrera de pedagogía en música en Santiago, la cual se constituye como una posición que promueve un canon musical estrictamente apoyado en la tradición musical docta europea, y que resulta totalmente funcional al proyecto de desarrollo musical implementado en La Serena desde la creación de la Sociedad Bach y las orquestas infantiles y juveniles.

Tercero, la legitimación social alcanzada en el seno de la población, producto de la sostenida y creciente actividad musical desarrollada en la zona desde mediados de siglo, como también el poderoso vínculo establecido a partir del trabajo realizado en la formación de orquestas infantiles y juveniles, el cual se constituyó en un argumento poderoso para defender la permanencia de la formación musical en La Serena, con posterioridad a la creación de la Universidad de La Serena, a comienzos de los años '80.

[62] DFL nº 12, 20 de marzo de 1981

Al respecto, cabe desarrollar un poco más cada uno de los tres elementos enunciados anteriormente.

La relación establecida entre la sede regional de La Serena y la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile se desarrolló tanto en el plano administrativo, como también en términos de enfoques y perspectivas musicales. De acuerdo a esto, a partir de la creación del Conservatorio Regional, se estableció un vínculo que permitió a la Universidad de Chile comenzar a tener una presencia fuerte en regiones (anhelo que pervivía desde la época de la Sociedad Bach). Esto permitió entonces la implementación de un modelo de formación musical que consideraba como referente central y exclusivo el aprendizaje de la música docta centro europea, a partir de la formación integral de instrumentistas y cantantes, y la promoción de actividades musicales comunitarias, solistas y colectivas, y que fue adoptado en La Serena desde una perspectiva propia: un enfoque marcadamente social, que amplía el acceso a formación musical a sectores de clase baja (comenzando a edad temprana con una formación dirigida hacia las orquestas infantiles, luego orquestas juveniles, y culminando con el desarrollo de estudios avanzados en instrumento o canto), y que impacta en forma colateral en la modificación cultural del entorno inmediato, partiendo por la familia y la comunidad inmediata a la orquesta, para luego avanzar hacia la comunidad ampliada[63].

La forma de implementar este modelo, entonces, adquiere un carácter particularmente interesante, que plantea el desarrollo de una estrategia formativa en el ámbito de la música docta europea, a partir de una lógica de desarrollo social, en una lectura contemporánea y comprometida, respecto de los ideales que inspiraron la

---

[63] En su artículo dedicado a la vida y obra de J. Peña Hen, Concha alude al trabajo realizado por Peña, en función de la implementación de este modelo. Según la autora, Jorge Peña maduró su proyecto a vuelta de un viaje a Estados Unidos, tras lo cual "se convenció que la práctica musical de niños y jóvenes en los colegios podría convertirse en un proyecto educativo de integración social como estrategia curricular de desarrollo de la infancia chilena, específicamente aquella más necesitada de oportunidades para superar su injusta condición de pobreza." En "El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina". Revista Musical Chilena, vol. 66, nº 218, pp. 60 - 65.

fundación de la Sociedad Bach. En ese sentido, las características de este modelo - cruza entre el canon musical de origen europeo implementado en la Universidad de Chile, y una visión progresista y comprometida con su rol de desarrollo del país - resulta especialmente revelador, que permite dar cuenta de una realidad en la cual la adscripción administrativa que posee la sede regional La Serena respecto de Santiago, coexiste y se desarrolla sobre la base de una visión de la formación musical y del rol de la Universidad que no necesariamente es compartido desde las prácticas y políticas implementadas en Santiago.

De esta manera, la configuración de un contexto autónomo respecto a Santiago - en términos de características y dinámicas de funcionamiento del modelo - resulta clave para entender, por ejemplo, la negativa de la Sede Regional de La Serena para adaptarse al currículo implementado en 1975 para la pedagogía en música desde Santiago, y donde la Facultad de Ciencias y Artes Musicales buscaba plena adhesión y cohesión en términos de enfoque disciplinar y pedagógico: mientras que en Santiago la carrera de pedagogía se abre a la inclusión de nuevos instrumentos, repertorios y prácticas disciplinares, como también a nuevas miradas en torno a la educación musical, la carrera en la Sede Regional La Serena se mantiene absolutamente alineada con el modelo hasta entonces impartido, sin aceptar la incorporación de cambios al modelo (funcional a la práctica y formación de orquestas), ni la inclusión de nuevos enfoques o perspectivas en educación musical.

Al respecto, Lina Barrientos señala:

> "(Después de 1973...) deciden instalar la carrera de pedagogía en música, pero esta carrera se llamaba pedagogía en música, pero (era) una carrera de pedagogía en música distinta a la que se estaba dando en la Chile, que era el alma mater de la pedagogía en educación musical el año 70, donde los instrumentos eran guitarra y

> piano, más bien funcional, y flauta dulce. Eran los 3 instrumentos claves para la formación de pedagogos. La Serena dice no. Aquí hay una gama de instrumentos, los pedagogos van a estudiar los instrumentos que quieran de la orquesta sinfónica"[64].

Es posible de advertir, detrás de esta decisión, que aquello que se busca continuar es - a ese momento - más bien la configuración de los rasgos estéticos del canon musical que las características con que fue implementado el modelo (objetivados en la práctica de conjunto y la formación de orquestas), las cuales encontraban escasas posibilidades de desarrollo en medio del contexto dictatorial que imperaba en el país[65]. En ese sentido, cabe mencionar que el canon musical aludido se expresa en el modelo implementado en La Serena en tanto se enfoca en el desarrollo de una mirada exclusiva/excluyente respecto de la música que es considerada válida de ser transmitida (la música docta), y que además se encuentra concentrada principalmente sobre una manifestación de ésta (la práctica orquestal), coexistiendo con una legitimación social construida desde el seno de la comunidad serenense, a partir de la implementación de este mismo modelo.

Por otra parte, los efectos de y en el campo de la producción académica, derivados de la separación de la carrera de pedagogía en música de la entonces Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile (lugar donde se impartían las carreras de musicología, interpretación musical y composición) tampoco tuvieron las

---

[64] Entrevista a Lina Barrientos. Fuente y elaboración propia.

[65] Hablamos del período inmediatamente posterior a 1973, de plena restricción de libertades (se encontraban prohibidos por decreto la asociación de personas y conformación de grupos), implementación de métodos y procedimientos de exterminio a los miembros y simpatizantes del caído gobierno (dentro de ese contexto encuentra la muerte el maestro Peña Hen, quien además era activo militante socialista), y el abandono forzado de los principios progresistas que inspiraron la implementación del modelo, como consecuencia de las características anteriormente descritas.

mismas consecuencias que tuvo para la formación docente en la recién fundada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago: si bien en ambas instituciones (La Serena y Santiago), la formación musical de los profesores de música consideraba una parte sustantiva de asignaturas (y/o profesores) comunes con las otras carreras musicales, la creación de la nueva Universidad se realizó al interior de un campo ya consolidado, el cual mantuvo su actividad, a pesar del contexto autoritario impuesto por la dictadura, y de las complicaciones administrativas derivadas de la Reforma de los '80. En el caso de Santiago, la salida de la pedagogía desde la Universidad de Chile implicó no sólo la pérdida de un medio de vinculación entre el mundo académico y la sociedad (modificando de paso las relaciones entre la Universidad y el país, como también el sentido de esta relación), sino además la desvinculación de la pedagogía en música del campo de producción artística, con lo cual la función recontextualizadora de la producción académica (creativa e investigativa) en artes, realizada en la Universidad de Chile por medio de su pedagogía en música antes de 1980, es sustituida por una lógica de exclusión, aislamiento y endogenismo cultural (Poblete, 2010), tanto al interior de la nueva institución de formación docente (entidad que no investiga, ni desarrolla conocimientos disciplinares), como también, en términos del conocimiento pedagógico aplicado a la organización de las carreras de formación musical, al interior de la sede de artes de la Universidad de Chile. En ese sentido, el cambio resulta ser mucho menos devastador para La Serena en términos de relación social entre la Universidad (y la producción de conocimiento) y la sociedad, hecho que se explica principalmente por la legitimación que tenía la actividad musical en la ciudad. Al respecto, señala Lina Barrientos:

> "Y, en el año 82 se produce en todas las sedes regionales el cierre de las carreras de artes, artes plásticas y música. O antes en general. Entonces en Arica se cierra la carrera de arte y de música y aquí en la Serena también (...) Y aquí en la Serena ocurre algo extraordinario. Diferente a

> lo que sucedió en el resto del país. Entonces, en La Serena la gente empezó a hacer publicaciones en el diario de cómo era posible que cerraran música en la Serena cuando era, históricamente tenía una trayectoria que había trascendido el nivel nacional. Entonces, el rector que había, más el vicerrector, que era un alemán, Enrique von Baer, ellos deciden hacer una evaluación de lo que era la música en la Serena e invitan a participar, invitan a músicos entre ellos Fernando Rosas, Adolfo Flores, Víctor Tevah. Arman una comisión para que vengan a estudiar si continuaban o no (con) la (enseñanza universitaria de la) música. Y ellos decidieron y entregaron un informe que sí debería continuar pero que deberían hacer una reestructuración al departamento de música (op. cit.)."

La conjunción de los tres factores antes enunciados (conformación de un campo disciplinar en la región, independencia en la fijación de unas orientaciones propias para la formación musical, y la legitimación de éstas orientaciones desde una base social) permite establecer elementos sustantivos para comprender la evolución de la historia institucional de la formación de profesores en La Serena, así como la materialización de dicha evolución en la asunción de una mirada particular respecto de los repertorios, del canon musical subyacente, así como de las formas en que inciden en él las relaciones del campo con el contexto social.

4.2.3 Formación de profesores de música en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Contexto histórico

La continuación de la carrera de educación musical en Santiago está marcada por la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley nº 1, del 03 de enero de 1981, el cual estableció nuevos parámetros para normar la organización, administración y funcionamiento del sistema universitario chileno, con importantes consecuencias para la formación de profesores en el país. Dentro de estas consecuencias se encuentra el cierre de los Institutos Pedagógicos de Santiago y Valparaíso, y su traslado a los recientemente creados institutos profesionales, habilitados sólo para entregar formación profesional sin grados académicos asociados. Ambas consecuencias afectaron notablemente la formación de profesores durante el período, tanto en términos de la distancia generada respecto de la producción de conocimiento disciplinar desarrollada al interior de las universidades, como del impacto social asociado a la pérdida del status profesional de la carrera de pedagogía[66], y la consecuente devaluación social de la labor docente (Aravena et al, 1996).

En términos institucionales, la implementación de este decreto posibilitó la creación de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (Decreto con Fuerza de Ley nº 7, del 24 de febrero de 1981), la cual, con rango de instituto profesional, pasó a formar profesores en todas las disciplinas antes impartidas por el Instituto Pedagógico[67],

---

[66] Según el decreto, correspondía a las universidades formar profesionales de acuerdo a lo definido por el artículo 9º del DFL Nº1, quedando como responsabilidad de un nuevo tipo de instituciones - los institutos profesionales - la formación profesional no conducente a licenciatura, entre las cuales se contaba la pedagogía

[67] Cabe mencionar el cierre de las Escuelas Normales, dispuesto mediante el Decreto Ley Nº 179 (13/12/1973), que ordena la suspensión de las clases y la reorganización del sistema de escuelas normales, y luego por el Decreto Ley nº 353, del 15 de marzo de 1974, en el cual se ordena el traspaso de las escuelas normales a las universidades que, desde ahora, conformarían un sistema

incluida la música. Como se señalaba anteriormente, uno de los rasgos distintivos de la nueva institución fue su exclusiva dedicación a la formación de profesores, sin tener vinculación con el campo de la producción de conocimiento disciplinar. Dicha característica constituye una parte sustantiva de las nuevas políticas prescritas a partir de los DFL N° 1 y N° 5, las cuales restringen la producción de conocimiento a las universidades, relegando a un rol más bien funcional a los institutos profesionales, respecto de la formación que imparten. Asimismo, el complejo contexto político, económico y social en el cual se inscribe la creación de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, generado por el cambio de políticas educacionales (tanto en educación superior como en el sistema escolar, incluyendo el traspaso a la administración municipal), la consolidación del gobierno dictatorial por medio de la aprobación de una nueva Constitución, así como la fuerte inestabilidad económica producto de la instauración del modelo económico neo - liberal en el país, hacen aún más problemática la situación de las carreras de pedagogía al interior del país: hablamos de un sector que ha visto deslegitimada su condición formativa (pérdida de rango de carrera profesional universitaria), desvalorizada su función social en un Estado que no busca la transformación social, sino más bien la implantación de la obediencia civil, incluso desde la formación de su profesorado[68], y con una instrucción empobrecida en términos de conocimiento disciplinar, donde el saber que representaba el profesor, quedaba devaluado profesional y socialmente respecto de aquellos provenientes de las

---

único de formación docente. Si bien dicho cierre no obedece exclusivamente a las medidas tomadas por el gobierno de facto, su arbitrariedad (en tanto decisión inconsulta) constituye un antecedente para las políticas que vendría a profundizar la situación de crisis originada a inicios de los '80. Es posible encontrar más antecedentes en Cox, C. y Gysling, J. (1990) La formación del profesorado en Chile; en Núñez, I. "Formación normalista en Chile: una historia de fortalezas y debilidades". En Revista Docencia, n° 40, 2010, pp. 33 - 39; Núñez, I. "Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842 - 1973)". En "Pensamiento Educativo Latinoamericano", vols. 46 - 47, 2010. pp. 133 - 150.

[68] Al respecto, cabe ver el texto del discurso pronunciado por el rector designado, Fernando González Celis, en la inauguración del año académico de la recientemente creada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Núñez, Iván, en Ávalos, B. "Profesores para Chile, historia de un proyecto", p. 34

licenciaturas universitarias, poseedoras del saber que otorga la investigación y desarrollo disciplinar. Este hecho, junto con impactar socialmente, repercutió directamente en el saber profesional de los profesores, y sus capacidades para construir un discurso pedagógico sólido, articulado a partir de una base de producción disciplinar. Y, en el trasfondo, la legitimación de una visión de la pedagogía funcional a los principios autoritarios y de obediencia vertical impuestos desde el propio gobierno de la época (Núñez, 2002, Ávalos, 2004).

En el año 1985, se crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE (Ley nº 18.433, del 24 de septiembre de 1985), a partir de la anterior Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. La nueva institución restablece la condición de *universitaria* a la formación del profesorado, aunque sin establecer una vinculación directa con la producción de conocimiento disciplinar, pues mantuvo el carácter de *universidad pedagógica*, consolidando el modelo iniciado por su antecesora, respecto a una institución de formación de profesores desvinculada de la producción disciplinar.

El final de la década, marcado por las movilizaciones y cambios sociales que dieron lugar y fueron consecuencia del Plebiscito de 1988, significó para la UMCE iniciar un lento proceso de construcción institucional, en paralelo al nuevo dibujo planteado por las políticas educacionales desde los '90 en adelante. Es así como, a inicios de la década del '90, asume el primer rector elegido democráticamente en la UMCE, iniciando una práctica que se mantiene hasta nuestros días.

Por otra parte, el nuevo contexto político y social iniciado en Chile durante la década de los '90, trae aparejado también una serie de cambios en las políticas educacionales, iniciando un proceso de reformas que afectaría desde el sistema escolar, hasta la formación inicial docente.

En 1998, en el marco del plan de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, impulsado por el Ministerio de Educación (Proyecto FFID, 1996[69]), la UMCE comienza a implementar el "Proyecto de Mejoramiento e innovación de la Formación Inicial Docente". Dicho plan buscaba fundamentalmente,

> "mejorar e innovar la formación docente en función de las 'demandas y necesidades educativas de la Reforma Educacional, de los distintos contextos y la diversidad cultural e individual de la población del país, y del desarrollo nacional', y a los propios (UMCE) tendientes a 'optimizar el proceso y la calidad de la formación de educadores en las carreras de Pedagogía que imparte la UMCE, a través de un cambio global del actual currículo' (Rubilar, 2014, p. 65).

De acuerdo a este plan, se buscó realizar una modificación profunda de la estructura formativa, a partir de la organización de un plan de estudios basado en cinco ejes: formación personal y cultural, profesional docente, aplicada (prácticas secuenciadas), de especialidad e indicativa (investigación), todos ellos dispuestos a lo largo de ocho semestres de clases lectivas, a los que se sumaba el tiempo destinado a la práctica profesional y titulación. Dicho proyecto, desarrollado entre 1998 y 2001, debía culminar con la entrega de un informe consolidado, en el cual fueran presentados los resultados, en concordancia con los objetivos propuestos para el proyecto. Sin embargo, la crisis institucional del año 2000 (suscitada menos por los alcances del proyecto FFID,

[69] Es posible encontrar más antecedentes en Ávalos, 2003, La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. (Cap. 11, en Cox, C. [ed.] "Políticas educacionales en el cambio de siglo". 2003, pp. 559 - 594), Ávalos, 2004. La formación inicial docente en Chile; Rubilar, 2012: "Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex - Pedagógico), 1889 - 2010".

que por la emergencia de situaciones internas generadas desde las propias características de la UMCE), llevó a la detención temporal del proyecto, concluyendo un año después de lo presupuestado, una vez restablecidas las condiciones mínimas de gobernabilidad y operación al interior de la universidad (Ávalos, 2002, pp. 169 - 170).

En paralelo a la implementación del proyecto FID, fue realizado el "Congreso Triestamental Refundacional Valentín Letelier" (1998), instancia en la cual la comunidad académica de la UMCE buscó establecer unas definiciones mínimas en términos de su marco legar y estatuto orgánico, proyecto académico, y financiamiento, que, construidas desde el seno de una dinámica participaba y democrática, pudiese proveer de unas orientaciones institucionales para el desarrollo futuro de la universidad. Los acuerdos alcanzados en dicha instancia, lograron plantear un marco mínimo de operación, el cual lamentablemente, no sería implementado posteriormente, contribuyendo al desencadenamiento de una crisis institucional que llevaría a la renuncia al Rector Jesús González y su equipo, y a una fallida re anexión de la universidad a la Casa de Bello, propiciada por el Ministerio de Educación, pero resistida - paradójicamente - por algunos sectores de la UMCE, y por un grupo de parlamentarios de derecha[70].

Con posterioridad al año 2000, la UMCE ha mantenido y consolidado el modelo de universidad pedagógica, incorporando paulatinamente el desarrollo de investigación - abocado a la producción de conocimiento pedagógico disciplinar, fundamentalmente - como fruto de las sucesivas modificaciones curriculares y adecuaciones a las políticas educacionales planteadas. Es así como en 2008 es acreditada institucionalmente por un lapso de 4 años, el cual sería nuevamente extendido por otro similar entre 2012 y 2016.

[70] Es posible encontrar más antecedentes en Rubilar, op. cit., pp. 64 - 65, 67 - 68 y 131 - 141

La carrera de pedagogía en música en la ASCP - UMCE

El origen de la carrera de pedagogía en música en la ASCP - UMCE se encuentra en la génesis del cambio originado por el DFL nº 1. Al momento de ser publicado, la carrera de pedagogía musical dependiente de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile pasa a formar parte de esta nueva institución, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. En dicho cambio, la carrera se traslada de la sede Compañía de la Facultad de Artes, para un local facilitado por la propia Universidad de Chile para la operación de la nueva institución, ubicado en calle Santa María 0596, comuna de Providencia. Préstamo que originalmente debía extenderse durante el primer semestre del año 1981, lo cual fue extendido hasta finales del mismo año, momento en el cual se trasladó definitivamente a la sede de la Academia, en el sector de Macul (Aravena et al., 1996, p. 62).

El traslado a Santa María resultó ser un golpe duro para la comunidad académica de la pedagogía en música, tanto en lo que respecta a las consecuencias socio culturales e identitarias resultantes del cambio, como también respecto de las relaciones humanas y organizacionales al interior de - las ahora - ambas instituciones.

De esta forma, para la carrera de pedagogía en música, el cambio implicó perder la posibilidad de interactuar con los músicos que se formaban en la Facultad, en las carreras de interpretación, composición y musicología. Señala Octavio Hasbún:

> "Efectivamente, cuando la carrera de pedagogía estaba en el conservatorio físicamente, se producía eso. Estaba una especie de interacción aunque sea así por osmosis, era social y hago el paréntesis que los músicos entre comillas o sea porque no eran pedagogos, los que consideraban que no eran suficiente músicos para la pedagogía. O sea, era una carrera menor. Nunca le dio el conservatorio el estatus que le debería haber dado, pero se producía igual

> la interacción, estaban los compositores, los intérpretes, etc. Pero eso se comenzó a perder cuando la tiraron a la (sede) Santa María, porque yo viví esa etapa, estuve un par de años en la (sede) Santa María y teníamos cero conexión con el conservatorio. O sea ahí ya , como se empezó a producir un ghetto."[71]

Dicha opinión es refrendada por todos los entrevistados que vivenciaron este cambio, quienes señalaron la pérdida del vínculo con la Universidad de Chile como algo sensible y hasta traumático, en términos de formación y conocimiento, como también en términos de relación socio - cultural con quienes se formaban como músicos.

Asimismo, como parte de dicha separación traumática, se instaló una sensación de menoscabo profesional y académico por parte de aquellos profesores que fueron trasladados desde la Facultad de Artes a la nueva institución, pues socialmente, esta separación potenciaba la creencia de que los músicos y profesores mejor calificados seguirían al interior de la Universidad de Chile, pasando los restantes - los menos calificados - a formar parte de la nueva institución.

Sobre esto, uno de lo entrevistados, que se integró como profesor a la recientemente creada Academia Superior para impartir clases de instrumentos musicales, señalaba que "ellos sentían que eran los menos calificados... como si los *peorcitos* (sic) hubiesen estado todos allá, en la pedagogía, y los *mejorcitos* (sic) se hubiesen quedado en la Chile[72]"

Para poder comprender la sensación de menoscabo aludida anteriormente, es pertinente aquí mencionar que, si bien históricamente la carrera de pedagogía en música fue creada al interior de la Universidad de Chile durante la misma época y en conjunto

---

[71] Entrevista a Octavio Hasbún Rojas. Fuente y elaboración propia
[72] Entrevista a Víctor Rondón. Fuente y elaboración propia

con las carreras de formación musical propiamente tal, a lo largo de toda su historia estuvo ligada a una suerte de distinción académica, resultante de la tensión entre la posesión del saber musical versus el saber pedagógico - musical. Distinción que correspondería, siguiendo a la teoría de Bourdieu respecto de la lógica de los campos, a una disputa por la legitimación de una especie de capital al interior del campo de la formación musical en Chile. Disputa que, si bien tiene un origen menos anclado en la Facultad de Artes y más en la génesis del Conservatorio Nacional de Música durante el siglo XIX, de igual forma era alimentada durante el siglo XX por las continuas disputas existentes entre la propia Facultad de Artes - formadora de músicos que podían enseñar música- y el Instituto de Educación Física y Manual, institución que formaba profesores que además sabían música y podían enseñarla. Súmase a esto aquellos antecedentes que dan cuenta que, en el mismo seno de la naciente Facultad de Artes, había voces que comenzaban a instalar esta distinción, naturalizando esta distinción al interior del propio campo musical, e incluso de la Universidad de Chile.

En ese sentido, cabe recordar que en el año 1851 el Conservatorio Nacional de Música es reorganizado, según el Decreto Supremo, del 12 de mayo de 1851. En la nueva estructura, es posible distinguir todavía dos tipos de estudiantes: uno, con acceso gratuito a la formación musical, otro, compuesto por quienes pagaban por las clases recibidas, como alumnos particulares. Al respecto, señala Inés Pereira:

> "Los alumnos y alumnas que recibían la instrucción musical gratuita estaban obligados y sin derecho a ninguna compensación económica mientras durara su aprendizaje a prestar sus servicios profesionales siempre que el Conservatorio se viera obligado por orden superior a tomar parte en alguna fiesta literaria, artística, patriótica, religiosa o de cualquier otra especie, y también a enseñar gratuitamente el solfeo y el canto en las escuelas públicas de Santiago". (Quienes podían acreditar

> el pago de la enseñanza musical), "no estaban obligados a tomar parte en las fiestas ajenas al establecimiento, salvo en el caso que estas fiestas tuvieran por objeto proporcionar fondos al mismo" (Pereira, 1961, pp. 16 - 17).

La misma autora, consigna un nuevo dato que da cuenta sobre la instalación de esta visión depreciada de la pedagogía:

> "El 24 de noviembre, en Sesión de la Facultad de Bellas Artes, se presenta un proyecto de reformas del Reglamento del Conservatorio Nacional de Música redactado por el profesor de violín del Conservatorio y de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, señor Luis Mutschler. La base de esta reforma, es que considera necesario ampliar el ingreso al curso de Licenciatura, permitiéndosele a todo aquel elemento que haya rendido satisfactoriamente la promoción media instrumental, y que, careciendo de vocación o aptitudes destacadas para la ejecución, desee optar por la Mención en Teoría General de la Música o por el profesorado. El profesor Mutschler considera que esta medida descongestionaría los cursos de estudios generales y lograría despertar un mayor interés por la Asignatura de Música y Canto de la Educación Secundaria y Normal" (Op. Cit., pp. 53 - 54).

Habiendo explicitado lo anterior, y volviendo a la Academia y la UMCE, es necesario señalar que la sensación de menoscabo instalada a inicios de los '80 tiene al

menos dos orígenes: uno, relativo a la condición socialmente depreciada que tenía quien enseñaba música en las escuelas públicas (efecto de clase social sobre ella imagen del profesor de música), y otro, en tanto condición académicamente depreciada al interior de la Facultad de Artes, relativa a las diferencias entre las capacidades musicales de los estudiantes de música. Es bajo el peso simbólico de estos antecedentes que debe leerse esta sensación de menoscabo que emerge con la exclusión de la pedagogía desde el seno de la Facultad de Artes, - consecuencia visible de la aplicación del DFL n°1 de 1981 al interior del campo de la música en Chile - y que, subyaciendo a la consolidación de la carrera de pedagogía musical en la nueva institución y posteriormente en la UMCE, se transformaría por contraste en un elemento promotor de una nueva identidad como profesores de música, en una distinción que, instalada desde una posición de alteridad, rechaza la formación especializada de músicos (cuyo principal referente era el ex - Conservatorio Nacional de Música) como paradigma ideal para la formación de profesores. Sobre esto volveremos más adelante.

Ahora bien, la instalación de la carrera al interior de la nueva institución resultó ser un proceso complejo, el cual, más allá de las naturales problemáticas implicadas en el inicio de toda institución, tuvo también otras, relativas a las condiciones en las cuales ésta fue gestada.

Dichas problemáticas pueden resumirse en tres factores: primero, la falta de una identidad, objetivada tanto en la pérdida de un territorio (físico y socio cultural) como también relativo a su memoria fundacional, construida colectivamente, ahora negada vertical e institucionalmente En segundo lugar, la falta de un cuerpo académico cohesionado, en términos de formación disciplinar, experiencia y capacidades de producción de conocimiento. Tercero, las dificultades existentes en el seno de la propia Academia (más allá del Departamento de Educación Musical) para establecer dinámicas y lineamientos institucionales de orden académico, capaces de orientar la organización y el funcionamiento de la nueva institución. Todos estos argumentos vienen a sumarse a la ya mencionada falta de legitimación social que posee la nueva institución, tanto por las condiciones en que surge esta nueva institución, como también por el debilitamiento que

sufre la pedagogía como carrera en el contexto nacional[73]. Y sobre esto, las complejas condiciones por las que pasa el país, respecto al debilitamiento del Estado y la liberalización de la economía, bajo un marco de restricción de las libertados individuales y colectivas en lo político, como de expansión de las libertades "de emprender" en lo económico.

Respecto al primer factor, la pérdida del territorio implicó primero una situación de gran incertidumbre, pues a diferencia del resto de las carreras de pedagogía - alojadas en las dependencias del mismo Instituto Pedagógico, (ahora *Campus Lircay* de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas) - la pedagogía en música siempre funcionó al interior de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, por contar allí con los requerimientos e implementación necesarios para su funcionamiento. Al no estar acondicionada la sede de la ASCP para recibir a la carrera de pedagogía en música, ésta debió ser alojada en el citado anteriormente edificio de avenida Santa María, lugar en el cual solo se estableció la pedagogía en música, hasta su posterior instalación en la comuna de Macul (Aravena et al., 1996).

A la pérdida del territorio físico se sumó - como fue señalado en las páginas anteriores - la pérdida del territorio socio cultural, entendido como el espacio de interacción existente entre la pedagogía y su comunidad académica, con las otras carreras que se impartían en la Facultad de Artes en la época (interpretación musical, composición, musicología, teoría general de la música), muchas de las cuales incluso compartían profesores, o donde los propios estudiantes cursaban más de una de ellas. Territorio socio cultural, en el cual no solo se construían relaciones humanas, sino también resultaba ser un espacio de conocimiento e interacción disciplinar, y en donde la pedagogía en música había logrado - pese a las continuas disputas de campo - legitimar un espacio de producción disciplinar, por medio del desarrollo de investigación

[73] Aravena et al., 1996

especializada, así como el establecimiento de importantes vínculos con la comunidad académica internacional en el ámbito de la educación musical[74].

Estrechamente relacionada con la dimensión socio cultural, la pérdida se observa también desde una perspectiva simbólica, en la cual al territorio físico y socio cultural se le une aquella relacionada con la pérdida de una memoria fundacional, doblemente construida y legitimada desde principios republicanos de construcción institucional (el Conservatorio Nacional de Música y el Instituto Pedagógico, ambos, profundamente enraizados en la génesis de la república y la identidad nacional), luego anulada con la salida de la carrera y su instalación en una nueva institución. Esta última dimensión de la pérdida del territorio, resulta ser particularmente interesante, tanto porque, por una parte, pervive en la génesis y desarrollo de la UMCE la figura del Ex- Pedagógico[75] como referente identitario, a la vez que se busca instalar una mirada crítica hacia la formación impartida por la Facultad de Artes (ex Conservatorio Nacional de Música), desarrollando desde esta última un discurso que busca deslegitimar dicha formación, con el fin de otorgar una base de reconocimiento social alterna, acorde con las nuevas condiciones en las que se forman los pedagogos musicales en Santiago en la década de los '80 y '90. Esta dualidad se mantiene, llegando paradójicamente a constituir parte sustantiva de la nueva identidad que se construye desde la configuración de un imaginario socio histórico, capaz de otorgar base identitaria a la nueva institución, negando de paso su origen espúreo (en términos de constitución de un proyecto académico validado social y culturalmente, y no impuesto de facto por la Dictadura).

---

[74] Al respecto, revisar Marie McCarthy, "Toward a Gobal Comunnity: the Internacional Society of Music Education 1953 - 2003. ISME Publications, 2004.

[75] En ese sentido, llama la atención que, avanzado el siglo XXI, la identificación con el antiguo Instituto Pedagógico sigue vigente, encarnado ahora en la UMCE. Ejemplo de esto lo constituye el propio libro de Luis Rubilar citado a lo largo del presente texto, el cual busca establecer una línea genealógica directa con el antiguo Pedagógico, a partir de la reconstrucción de una mirada crítica en torno a la génesis y evolución de la UMCE, desde la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (tratado como una suerte de interregno institucional), pero más fuertemente aún, desde el antiguo Instituto Pedagógico.

El segundo factor que participa de las problemáticas relativas a la instalación de la pedagogía en música en la ASCP y luego la UMCE lo constituye la falta de un cuerpo académico cohesionado, en términos disciplinares, como también socio culturales y laborales. Los orígenes de esta falta de cohesión es posible rastrearlos desde tres ámbitos de proveniencia: primero, aquellos profesores pertenecientes a la Universidad de Chile, que fueron trasladados primero a la ASCP, luego UMCE; segundo, profesores formados y titulados en la Universidad de Chile, que antes o con posterioridad al Golpe de Estado se encontraban trabajando en las sedes regionales de la Universidad, transferidos luego a Santiago a la ASCP; tercero, músicos y profesores externos a la Universidad de Chile (algunos de ellos sin título universitario ni grado académico), que pasaron a conformar la nueva planta académica de la ASCP - UMCE.

De los tres grupos antes nombrados, tal vez el más complejo resulta ser el primero, pues en él convergen tanto aquellos profesores formados en la tradición canónica impartida por la Universidad de Chile durante los años '50 y '60, como también aquellos pertenecientes a la generación de recambio egresada durante la década de los '70, participantes de la reforma universitaria de 1968, (y compuesta también por un significativo número de profesores normalistas especializados para el nivel secundario en el Conservatorio). Es decir, un grupo dividido, con diferentes visiones acerca de la música, la pedagogía y la formación de profesores de música.

El segundo grupo, respondía a un origen común (egresados de pedagogía en música de la universidad), que se desempeñaban como profesores en alguna de las sedes regionales de la Universidad de Chile (especialmente, La Serena, Arica y Antofagasta) y sus integrantes tendrían asignadas funciones directivas y/o como titulares en las respectivas cátedras que asumirían en la ASCP - UMCE.

El tercer grupo resulta ser el más diverso, aunque conformado por un número minoritario. De diversa procedencia académica, solo participaron cubriendo aquellas cátedras que no fueron posibles de cubrir con los dos grupos anteriores.

Con esta diversidad es que se inicia la carrera de educación musical en la Academia, con escasas variaciones de la planta académica entre 1980 y 1984. Esto se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 7, Variaciones 1980-1984 en la planta académica de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas.

Categoría/Año	1980 (U. Chile)	1982 (ASCP)	1983 (ASCP)	1984 (ASCP)
Jornada completa	13	21	24	22
Media Jornada	3	4	4	4
Jornada Parcial	2	2	2	2

Fuente: Aravena, et.al. 1996.

La problematización de este segundo factor - el grupo de académicos de la ASCP/UMCE - resulta sustantivo para comprender diversos aspectos relativos a la génesis de la carrera, en términos de implementación y organización interna, e incluso para poder establecer puntos de comparación con otras instituciones avanzados los años '90 en adelante.

La importancia de este factor radica en que, según los datos colectados, el peso de la actividad académica recaía en los profesores, no solo por la función docente, sino porque dicha actividad académica sostenía la operación de unas dinámicas de construcción institucional y gestión organizacional al interior de la institución, que apoyándose parcial y (a veces) totalmente en las capacidades profesionales de los académicos, encubría la falta de marcos institucionales de desarrollo y funcionamiento académico de la institución.

Al respecto, señala Octavio Hasbún:

> "Yo me acuerdo... por eso te digo que (al) no haber una pauta que normara los planes, cada profesor hacía lo que quería. O sea, buenamente." (Entrevista Octavio Hasbún. Elaboración propia).

Esto es reafirmado por Manuel Domínguez, profesor de educación de la voz desde 1981 en la ACSP, quien señala

> "Nunca ha habido (en la ASCP - UMCE) condicionamiento externo respecto de lo que se ve en clases... Siempre ha habido libertad de cátedra.... Se confía en el criterio propio de los profesores, en la libertad de cátedra". (Entrevista a Manuel Domínguez. Elaboración propia).

En ese sentido, el peso del segundo factor es sustantivo para comprender los elementos históricos que participan de la constitución de los repertorios al interior de la UMCE, como también en la confirmación de una base epistemológica capaz de orientar la formación de profesores de música durante la existencia de la Academia Superior de Ciencias pedagógicas, y los años iniciales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

La progresiva incorporación de profesores al Departamento de Educación Musical, así como el advenimiento de la democracia (tanto en el contexto país, como también al interior de la propia institución), va modificando la configuración social y académica de la formación del profesorado. La modificación de los planes de estudio, la incorporación de nuevas asignaturas, así como o incluso en la medida que el propio cuerpo de profesores ha ido adquiriendo una identidad y cohesión interna, que si bien aún carecen de un marco orientador proveniente de la propia Universidad, fue

contribuyendo al desarrollo de un marco individual basado en el propio ejercicio profesional y académico. Sobre esto, y los repertorios, volveremos más adelante.

El tercer factor, relativo a la falta de marcos institucionales para el desarrollo académico, es relevado desde los propios actores, al referirse a la falta de un interés desde las autoridades superiores de la Universidad por contar con elementos que normaran y orientaran el desarrollo académico de la ASCP - UMCE.

Al respecto, señala Octavio Hasbún, ex académico y ex director del departamento de educación musical, entre 1981 y 1997, respecto de la existencia de un marco u orientaciones superiores:

> "O sea, yo no recuerdo haber sido citado, - cuando yo era profesor ni cuando fui director - haber citado a los académicos a hacer ordenamientos o a hacer transversalidades o hacer o homogenizar los programas. Seguramente estaban homogenizados en las típicas cosas, es decir, descripción de la asignatura, ordenamientos, contenidos, bibliografía" (Entrevista Octavio Hasbún. Elaboración propia).

A inicios de los '90, la UMCE inicia un plan de reorganización curricular, con el fin de reinstalar la entrega de una licenciatura en educación, en paralelo a la obtención del título de pedagogía. En el diseño de dicho plan de estudios, iniciado en 1992, fue planteado un modelo diseñado por la profesora Viola Soto, a la fecha vicerrectora académica de la UMCE, y posterior candidata a rector en las elecciones de 1994. Dicho modelo buscó implementar "con relativo éxito, un criterio epistemológico - práctico "interdisciplinario", reponiéndose como disciplinas fundantes 'Sociología de la Educación' e 'Historia de la Educación Chilena' (Rubilar, 2014, p. 65). Según el mismo autor, "los resultados del plan no fueron debidamente evaluados, dadas las urgencias

derivadas del 'Plan de fortalecimiento de la formación docente inicial' y la subsecuente presentación del Proyecto de la UMCE (FID) al MINEDUC" (Rubilar, op cit.).

Para el caso de música, la implementación de dicho plan derivó en una problematización completa, no solo de los aspectos relativos a la obtención del grado de licenciatura, sino también de los aspectos relativos a la organización de la carrera, las asignaturas y en muchos casos, los propios aprendizajes. Según Hasbún, la llegada de Viola Soto y la posterior implementación del plan, implicó un trabajo directo con los departamentos que constituían la UMCE, con el fin de instruir a los académicos en los aspectos estructurales requeridos para la reorganización de las mallas curriculares.

> "Entonces, ella fue al departamento y nos enseñó una serie de cosas de cómo hacer los curriculum respecto a los *pesos*. Que la parte básica tenía que tener tal *peso*, la parte profesional tal otra, la parte profesional y práctica, o más profesionalizante tenía que ser así... no se metía en la disciplina" (Entrevista Octavio Hasbún. Elaboración propia).

Los resultados de la implementación del nuevo currículum, si bien constituyeron un avance notable respecto de los planes aplicados anteriormente, redundaron también en una sobrecarga de la malla curricular, llegando en el caso de música, a tener entre 9 y 13 asignaturas por semestre. Asimismo, el nuevo currículum planteó por primera vez la obtención de una licenciatura en educación, y una especialización disciplinar (como mención) en las áreas de dirección de conjuntos instrumentales, dirección coral y folklore.

Los tres factores antes explicados dan cuenta de las características con que evolucionó la carrera desde la década del '80 hasta los '90. Características que operaron

como condicionantes importantes para el desarrollo de las prácticas al interior de la carrera.

Casi en paralelo a la puesta en marcha del plan de estudios de 1994, fue creado el programa de Bachillerato en Música (1996), y posteriormente, un programa especial de titulación extraordinaria, para profesores en ejercicio que no hubiesen terminado su formación universitaria.

En 1998, fue implementado el proyecto Fortalecimientos de la Formación Inicial Docente (FFID) (Avalos, 2002) impulsado por el Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la formación de profesores en Chile. En el caso de música en la UMCE, la instalación de este proyecto significó volver a entrar en un proceso de rediseño curricular, en un contexto político complejo, marcado por movilizaciones al interior de la Universidad, y que redundó en una renovación del plan implementado en 1992.

Con posterioridad a la implementación del proyecto FFID, fueron desarrollándose sucesivas modificaciones curriculares, llegando a generar cambios significativos durante la década de 2000, momento en el cual son reformadas y cerradas las menciones implementadas originalmente en el plan de 1992, y mantenidas a lo largo del FFID. Posteriormente estas serán reformuladas y repuestas en el plan de 2008, como parte de las modificaciones y ajustes introducidas a raíz del ingreso de la UMCE a los procesos de acreditación institucional, en el cual obtendría una validación por cuatro años, prorrogados posteriormente hasta 2016[76].

[76] Al respecto, se sugiere revisar el Acuerdo de Acreditación nº 57, del 04 de diciembre de 2009, y el Acuerdo Número 2012 - 264, del 21 de diciembre de 2012. Ambos disponibles en el sitio https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx

4.2.4 Formación de profesores de música en la Universidad de Concepción

Antecedentes históricos

La Universidad de Concepción fue fundada como una corporación de derecho privada sin fines de lucro, el 19 de mayo de 1919, siendo promulgados sus estatutos el 24 de junio de 1920. Su fundación forma parte de los esfuerzos por constituir una institución que asistiese las necesidades de formación académica y desarrollo cultural de la ciudad y la región, y que tuvo su primer intento en la conformación de un Instituto, el cual "logró sostener algunos cursos que significaban el deseo de probar con hechos realizados la posibilidad y la necesidad de crear la Universidad del Sur (Molina, 1924).

Su origen está intrínsecamente ligada a la visión republicana de un grupo de intelectuales pertenecientes a la Masonería chilena, quienes - liderados por el pedagogo Enrique Molina Garmendia - buscaban construir una institución que, constituida como centro de la ciudad de Concepción, fuese también el motor de un desarrollo cultural, cívico y republicano planteado desde una perspectiva regionalista, construida en oposición a la hegemonía centralista de Santiago. Dicha posición de oposición y defensa frente a la fuerte influencia de la zona central en la formulación e implementación de políticas educacionales y culturales (léase, Santiago), acompañará la evolución de la Universidad, así como de las instituciones nacidas bajo su alero a lo largo del siglo XX, y la propia ciudad, bajo la forma de una actitud crítica respecto del centralismo hegemónico y totalitario de Santiago por sobre las otras ciudades del país (Masquiarán, 2011).

A 1930, la Universidad de Concepción contaba ya con una Escuela de Educación, compuesta por cuatro secciones, ofreciendo cursos de cinco semestres para la formación para profesores primarios, y de cuatro años, en el caso de los profesores secundarios. Los cursos de pedagogía estaban orientados a formar profesores de Estado (secundarios) en las áreas de Francés, Inglés y Castellano, específicamente (Concepción:

la Universidad, 1930), con derechos para "ejercer el profesorado en los Liceos de la República, al igual que los titulados en el Instituto Pedagógico" (op. cit.). En el caso de los profesores primarios, les asistían los mismos derechos que aquellos formados por el Estado, habilitados para ejercer en las Escuelas Primarias de la República.

Hacia la mitad del siglo XX, la Universidad de Concepción había alcanzado legitimación en el contexto nacional, habiendo consolidado una propuesta y un modelo formativo, fortaleciendo de paso el campo cultural en la región. Prueba de esto es su fuerte presencia en la Reforma Universitaria de 1968, en la cual la Universidad de Concepción lideró los cambios propuestos por los estudiantes, siendo la primera casa de estudios en implementar un sistema de participación mixta en el gobierno universitario.

El Golpe de Estado rompe las dinámicas de cambios establecidas desde la década anterior, impactando fuertemente en los aspectos sociales y culturales de la Universidad.

La carrera de pedagogía en la Universidad de Concepción

Los primeros antecedentes relativos a la formación de profesores de música en Concepción se encuentran estrechamente ligados a la conformación de un campo musical, construido bajo el alero de la Universidad de Concepción.

Es así como los primeros antecedentes datan de la primera mitad del siglo XX, con la fundación de la Sociedad Musical de Concepción (1934), que luego pasaría a llamarse Corporación Sinfónica de Concepción (1936). En 1946 es fundada la Sociedad Musical Universitaria de Concepción, creándose luego el Conservatorio de la Corporación Sinfónica de Concepción (1955), y tres años más tarde, la Orquesta Sinfónica Universidad de Concepción.

En 1963, se crea la Escuela de Música de la Universidad de Concepción, a partir del convenio firmado por la Universidad y la Corporación Sinfónica de Concepción, pasando el Conservatorio de dicha corporación al alero de la Universidad, ahora como Escuela de Música adscrita a la Facultad de Educación.

En 1971, la Escuela Superior de Música es adscrita al recientemente creado Instituto de Arte de la Universidad de Concepción. Dicho Instituto había sido creado como parte del plan del Rector David Stitchkin (1956 - 1962), de "establecer los Institutos como ejes de la estructura académica, con el fin de reemplazar a las Facultades. Con el propósito de institucionalizar la investigación científica y desarrollar una labor de extensión cultural." (Rosenblitt, s/d). En ese contexto, la organización de una unidad de desarrollo disciplinar que reuniera la música, las artes plásticas y visuales, el teatro y la labor del Coro y la orquesta, viene a materializar la preocupación de la Universidad por "fomentar el desarrollo de la dimensión estética del hombre en sus múltiples manifestaciones concretas musicales, plásticas, dramáticas, crítico - literarias y otras, sin perder de vista los elementos teóricos que configuran su quehacer" (Castillo et al., 1972).

Como parte del plan de desarrollo del Instituto es que se crean las carreras de pedagogía con mención en música y pedagogía básica con mención en música (Decreto Universitario nº 0461, del 26 de enero de 1972). Dentro del proyecto presentado por el Instituto de Arte está también la creación de una licenciatura en Artes Musicales, y la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, ambos sobre la base de las áreas abordadas por el mismo Instituto.

El Golpe Militar de 1973 generó un impacto sustantivo en la Universidad de Concepción. Además de ser fuertemente golpeada por las medidas represivas y persecutorias aplicadas contra académicos, estudiantes y funcionarios, la institución sufrió los mismos rigores de la intervención militar que otros planteles de formación superior. Como también sucedió en el resto de las instituciones, los cambios más sustantivos vinieron de la mano de las reformas mayores implementadas desde finales de los '70 y principios de los '80[77].

En 1980, el Instituto de Arte es disuelto, consecuencia de la implementación del Decreto 80 - 552, el cual establece que la organización de la Universidad de Concepción debe ordenarse en base a Facultades, y a departamentos. Esta disposición desarticula la estructura propuesta por el ex rector Stitchkin, afectando a todas las áreas y disciplinas impartidas por la Universidad. En 1981 es creada la Facultad de Educación, Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción (Decreto 81 - 597), constituida por tres departamentos: Arte, Currículum e Instrucción; Educación Física, Español,

[77] Para revisar más antecedentes acerca del período inmediatamente posterior al Golpe Militar, se sugiere revisar la tesis de pregrado titulada "Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973 - 1976", de los tesistas Mauricio Pérez y Matías Vallejos. Concepción, diciembre de 2013, y la tesis de magister de Juan Francisco Sagredo, "Identidad y proscripción: Espacios musicales como formas de resistencia cultural al interior de la Universidad de Concepción, 1973-1983". (Universidad del Bío Bío, Facultad de Educación y Humanidades, programa de Magister en Historia de Occidente. Chillán, 2013).

Filosofía y Ciencias de le Educación; Historia e Idiomas Extranjeros (Decreto 81 - 862)[78].

También en 1980, es redefinido el plan de estudios de la carrera de pedagogía con mención en música, modificándose su nombre a "Carrera de Educación media en música", estrategia que permitiría mantener la educación musical dentro de la Universidad tras la promulgación del DFL nº 1 en 1981. Este plan de estudios fue actualizado nuevamente en 1981, aunque sin cambios sustantivos.

En 1996 nuevamente las Facultades son reestructuradas, dividiéndose la Facultad de Educación, Arte y Humanidades en tres nuevas unidades: la Facultad de Educación, la Facultad de Humanidades y Arte, y la Facultad de Ciencias Sociales. Desde entonces, el Departamento de Música forma parte de la Facultad de Humanidades y Arte.

En 1998 se reformula la carrera de educación media en música, como parte de la participación de la universidad en los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) impulsados desde el Ministerio de Educación. Entre los cambios que implica esta reformulación se encuentra el cambio de nombre de la carrera, la cual pasa a llamarse Pedagogía en Educación Musical, con una duración de 5 años, y que incorpora tanto el título profesional de pedagogía, como también la licenciatura en educación. Dicho plan de estudios se mantiene vigente hasta 2014, momento en el cual comienza un nuevo rediseño curricular, a raíz de las observaciones planteadas por la Comisión Nacional de Acreditación, tras el último proceso en el cual participó la carrera[79].

---

[78] Al analizar la inmensa diversidad en la constitución de los departamentos desde una perspectiva disciplinar, se hace evidente que la reorganización no obedeció a principios académicos.

[79] Al respecto, se sugiere revisar el Acuerdo de Acreditación nº 278 (CNAP), del 21 de marzo de 2006, y el Acuerdo de Acreditación nº 126 (CNA), del 18 de marzo de 2011. Ambos disponibles en el sitio https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx

4.3 Análisis histórico de la formación universitaria en educación musical.

El período histórico en el cual se desarrolla la formación de profesores de música al interior de las universidades chilenas, corresponde a un espacio de aproximadamente ocho décadas, el cual se inicia en 1935 en una naciente Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, extendiéndose hasta nuestros días. Caracterizado por un marco sociopolítico en constante evolución y cambio, es posible observar - a partir de la evolución de las instituciones universitarias de formación de profesores de música - la existencia de diferentes subperíodos al interior de este lapso de tiempo, los cuales emergen como producto de las relaciones entre las evoluciones del marco socio político y cultural macro, y los desarrollos internos a las instituciones.

En esa línea, es posible reconocer dos grandes subperíodos: el primero, iniciado en 1935, y que se extiende hasta 1980 (período fundacional, con la Universidad de Chile como columna vertebral de la formación de profesores de música a nivel nacional); y el segundo, a partir de 1981 hasta nuestros días (reformas macro en el país, fin del predominio de la Universidad de Chile, y reconfiguración del campo universitario nacional). Cada uno de estos subperíodos se divide a su vez en otras etapas, las cuales responden tanto a los cambios que son propuestos o impuestos desde el campo de las políticas, como al desarrollo de las instituciones universitarias y la evolución del campo de la educación musical en el país. La siguiente figura da cuenta del modelo enunciado.

Figura 2, evolución histórica de la formación universitaria de profesores de música entre 1935 - 2010[80]

Evolución formación universitaria de profesores de música en Chile

1935		**1980**	**1981**		**2010 en adelante**
Génesis y Predominio U. de Chile			Diversificación del sistema universitario		
1935	1956	1957 1980	1981	1998	1999 2010
Consolidación institucional		Expansión regional	Surgimiento y consolidación nuevas universidades		Nuevas políticas en formación inicial docente y aseguramiento de calidad
• Inicio carrera pedagogía en música sede Santiago. • Desarrollo modelo formativo basado en formación disciplinaria previa y formación pedagógica disciplinar y general		• Expansión de la universidad hacia regiones (La Serena, 1957). • Creación de la carrera de pedagogía en música en sedes regionales (La Serena, 1973) • Surgimiento de carrera de pedagogía en música en otras instituciones, inspirados en modelo U. de Chile (1972, U. de Concepción; entre otras).	• Cierre pedagogía en música U. de Chile. • En Santiago y Valparaíso, pedagogía en música impartida por institutos profesionales. • Nuevas universidades regionales; algunas mantienen status universitario para pedagogía en música.		• Impulso desde el Estado a políticas de fortalecimiento de la formación inicial y de acreditación institucional. • Complementariamente, políticas de evaluación a profesores de música (2006 - 2007). • Cambios en las políticas impulsan a su vez cambios al interior de las universidades.

[80] El límite temporal de finalización del período se establece en función de los límites de la muestra abordada (circunscrita a 2010).

A partir de la descripción histórica esquematizada, es posible distinguir tres características evolutivas, presentes en las universidades representadas en la muestra del estudio: a) un origen común, ya sea de orden genealógico institucional, o bien curricular, para la creación de nuevas carreras; b) la existencia de patrones evolutivos diferenciados, ajustados a características particulares de los contextos de desarrollo de las instituciones; c) sin perjuicio de lo anterior, la presencia de regularidades y semejanzas, respecto de la forma en que impactan los cambios del contexto externo al interior de las instituciones y sus propuestas formativas.

El origen común en la Universidad de Chile instala un modelo formativo basado en la especialización disciplinar y conocimientos de pedagogía general, el cual trae aparejada la reproducción del canon musical de la tradición europea, por sobre otros repertorios y modelos de formación en educación musical. A lo largo de su desarrollo, se instala una tensión no resuelta totalmente, entre el modelo original que proponía la formación de un profesor con una fuerte preparación musical, y conocimientos generales sobre educación, en oposición a la idea de una formación mayormente centrada en la pedagogía, con énfasis en el manejo de diversos enfoques y metodologías centradas en los procesos de enseñanza, las cuales incluso exploraban en la incorporación de nuevos repertorios.La instalación de un modelo centrado en la formación de pedagogos con conocimientos musicales, en desmedro del modelo que propugna por la formación de un músico con herramientas pedagógicas, es anunciado en la Reforma de 1968 y plasmado luego en el Plan de Estudios de 1975, (D. E. N° 002538, del 16-10-1975). Dicho cambio no lograr consolidarse, producto del cierre de la carrera de pedagogía en música en la Universidad de Chile.

Si bien aspectos tales como el predominio del canon musical en las propuestas formativas o la tensión no resuelta a la base del modelo formativo constituyen elementos comunes a todas las instituciones contempladas en el estudio, en la evolución de las universidades se presentan patrones particulares, fundados a partir de las relaciones con las comunidades en las cuales se insertan, y las propias culturas institucionales. Como ejemplo de esto está el impacto diferenciado que tuvo en las carreras de educación

musical la promulgación del D. F. L. nº 1 de 1981, el cual excluía las carreras pedagógicas de las universidades: mientras que ese fue el caso de Santiago, en el caso de La Serena fue la propia comunidad de la ciudad quien defendió su permanencia en la Universidad, y en Concepción fue desde la Universidad donde se decidió mantener la carrera, ahora con otro nombre. Impacto diferenciado que se reflejó incluso en la producción de conocimiento artístico y su vínculo con los planes de formación de profesores: mientras que en Santiago su exclusión de la universidad implicó alejarse de la investigación y la creación artística especializada, en el caso de La Serena y Concepción dicha relación se mantuvo, al estar vinculada la carrera, en ambas instituciones, a las carreras de licenciatura en música e interpretación musical. Finalmente, dentro de los patrones particulares de evolución, un elemento diferenciador resulta ser las dinámicas de continuidad y cambio presentes en cada contexto, las cuales se reflejan en los planes de estudio de cada institución, sus principios orientadores, y las decisiones a la base de mantener o modificar las asignaturas que las componen.

Finalmente, la introducción de cambios en las políticas relativas a la formación inicial de profesores y la evaluación de las prácticas docentes, establecieron regularidades en la evolución de las instituciones de formación de profesores de música. Dichas regularidades se observan a través de dos grandes elementos: primero, la generación de impactos sustantivos en el diseño y actualización de los planes de formación de profesores, a finales de la década de los '90, y las posteriores modificaciones y mejoras introducidas al interior de la estructura administrativa y académica de las universidades, a raíz de la implementación de los procesos de acreditación institucional y de carreras. Segundo, la constatación de impactos no medidos del Golpe de Estado de 1973, en las capacidades organizacionales, la renovación de los claustros académicos y el desarrollo de instancias de producción académica al interior de las universidades.

Proponemos estos dos elementos como regularidades, ya que tanto la reacción institucional a las drásticas redefiniciones de su entorno por las políticas, como la constatación de estos impactos no medidos resultan ser comunes a todas las

instituciones, visibles por ejemplo en los cambios a los repertorios musicales como respuesta a las indicaciones de los procesos de acreditación, más que por iniciativas vinculadas a capacidades y prácticas de reflexión colectiva al interior de las instituciones.

De los dos elementos anteriormente referidos, el último constituye tal vez el más serio de los dos, tanto por sus efectos en la configuración interna de las universidades y carreras, como porque, confundido entre una serie de creencias y supuestos socioculturalmente aceptadas al interior de las aulas chilenas (por ejemplo, la "libertad de cátedra"), pasa desapercibido al momento de objetivar los efectos del período dictatorial sobre la formación de profesores en las universidades.

Interesa ampliar mínimamente sobre este elemento. Hablamos de un momento en el cual confluyen al menos cuatro factores, que actúan como condicionantes directos de las capacidades de organización al interior de las carreras de pedagogía en música, desde la década del '80 en adelante: i) la pérdida de vínculos entre las carreras de pedagogía en música y los contextos de producción académica en investigación y/o creación musical (Poblete, 2010); ii) la instauración de un marco altamente restrictivo en el contexto general, con limitación de las libertades individuales y colectivas; iii) la ausencia de políticas internas que regulasen las prácticas pedagógicas al interior de las universidades y carreras; y iv), la presencia mayoritaria de una generación de académicos con una formación profesional débil (ya sea disciplinar o pedagógica), que incide negativamente en las capacidades colectivas de mejora y auto organización.

La confluencia de estos cuatro elementos abre una nueva hipótesis, respecto a la configuración de un contexto formativo debilitado en términos de dinámicas institucionales, que hace aún más profunda aquella generada por la separación de la pedagogía de la universidad: una carrera de pedagogía en música débil en términos de sus bases teóricas y epistémicas, con dificultades estructurales para generar procesos de reflexión y acción colectiva que impulsen dinámicas evolutivas desde dentro de las instituciones, capaces de responder a los requerimientos de calidad en su quehacer cada

vez más claros y consistentes, en la medida que las políticas públicas referidas a la educación escolar como a la educación superior así lo explicitan e incentivan.

4.3.1 Evolución de los planes de formación inicial docente, según tipos de conocimiento.

El análisis de la evolución histórica de los planes de estudio representa la forma en que aquello que es definido como conocimiento profesional docente se mantiene, varía o modifica, de acuerdo a los cambios en las concepciones y principios orientativos presentes a la base de los contextos y períodos históricos. Concepciones y principios que reflejan lo que es considerado como legítimo, en tanto expresión de una sociedad, en un determinado momento histórico, respecto de lo que significa la formación inicial docente, y cuyos cambios y variaciones reflejan también las evoluciones de los propios contextos y sus ideas, aún cuando no necesariamente sigan similares ritmos de tiempo.

De acuerdo a esto, la presente sección busca caracterizar la evolución histórica de los planes de estudio implementados por las cuatro instituciones consideradas en la presente investigación, por medio del análisis comparativo de la trayectoria de los tipos de conocimiento que componen los planes de estudio de cada institución[81].

El análisis asume la definición de cuatro categorías, como base para la caracterización de los tipos de conocimiento de cada plan de estudios. Las características de cada categoría responden, en forma primaria, a la naturaleza del conocimiento que compone cada asignatura, y, en forma secundaria, a los fines y principios que las orientan. Cabe notar que las categorías han sido definidas funcionalmente, considerando

[81] Refiere a los planes de estudio compilados para la presente investigación, los cuales no corresponden a la totalidad de aquellos que fueron implementados en cada institución. La causa de esta selección parcial se encuentra entre los limitantes del estudio, en términos de disponibilidad de los materiales requeridos. Se asume de todas formas el carácter ilustrativo de la presente sección, dejando abierta la posibilidad de profundizar esta línea de investigación en futuros trabajos.

para ello los principios básicos enunciados en la sección metodológica. Las categorías y sus definiciones son presentadas en la siguiente tabla:

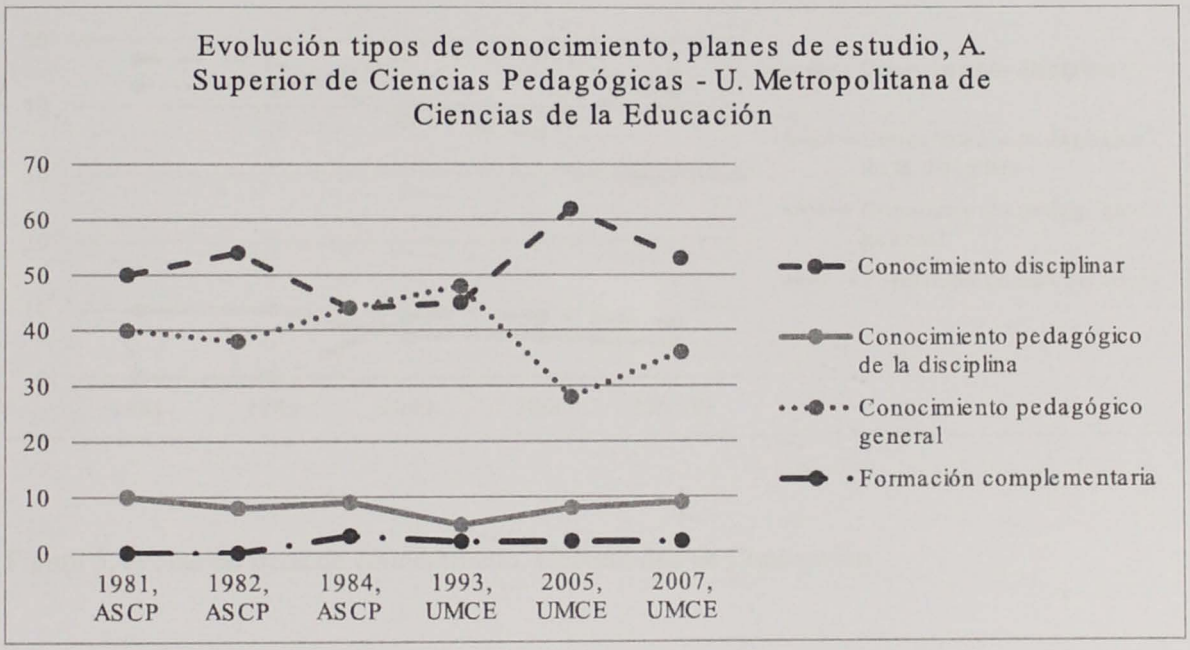
Tabla 8, categorías de análisis, sobre tipos de conocimiento en la formación inicial docente.

Conocimiento de la disciplina	Refiere al conjunto de saberes estrictamente disciplinares que componen el plan de estudio. En el caso de los planes aquí analizados, corresponden a los conocimientos sobre música, en cualquiera de sus dimensiones constitutivas (por ejemplo, Teoría y Solfeo, Análisis de la composición, Práctica Coral, entre otras).
Conocimiento pedagógico de la disciplina	Conjunto de saberes que refieren a los procesos de aprendizaje y enseñanza, específicos a la naturaleza de la propia disciplina. Corresponden, en este caso, a conocimientos pedagógicos directamente vinculados a las características de aprendizaje y enseñanza musical (por ejemplo, didáctica del lenguaje musical, metodología de la educación musical, evaluación de aprendizajes musicales, etc.).
Conocimiento pedagógico general	Conjunto de saberes que son comunes a la formación pedagógica, independiente de la disciplina a la cual están asociados.
Formación complementaria	Corresponde a conocimientos generales, impartidos como saberes de orden general, no vinculados a la disciplina o al conocimiento pedagógico. Por ejemplo, asignaturas deportivas, de tecnología general, formación valórica, institucional, entre otras

Se presenta a continuación tres tablas que resumen la evolución de los planes de estudio en tres instituciones: la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estudiadas a partir de una misma trayectoria evolutiva; la Universidad de La Serena, y finalmente la Universidad

de Concepción[82]. Como cierre, se plantea un análisis comparativo de las tres figuras, buscando consolidar los resultados presentados en la sección 4.7.

Figura 3, evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, ASCP – UMCE



[82] Se excluye del presente análisis a la Universidad de Chile, por las limitantes del estudio, respecto a la indisponibilidad de documentos que permitan reconstruir en forma fiable la evolución de los planes de foramción.

Figura 4, evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, Universidad de La Serena

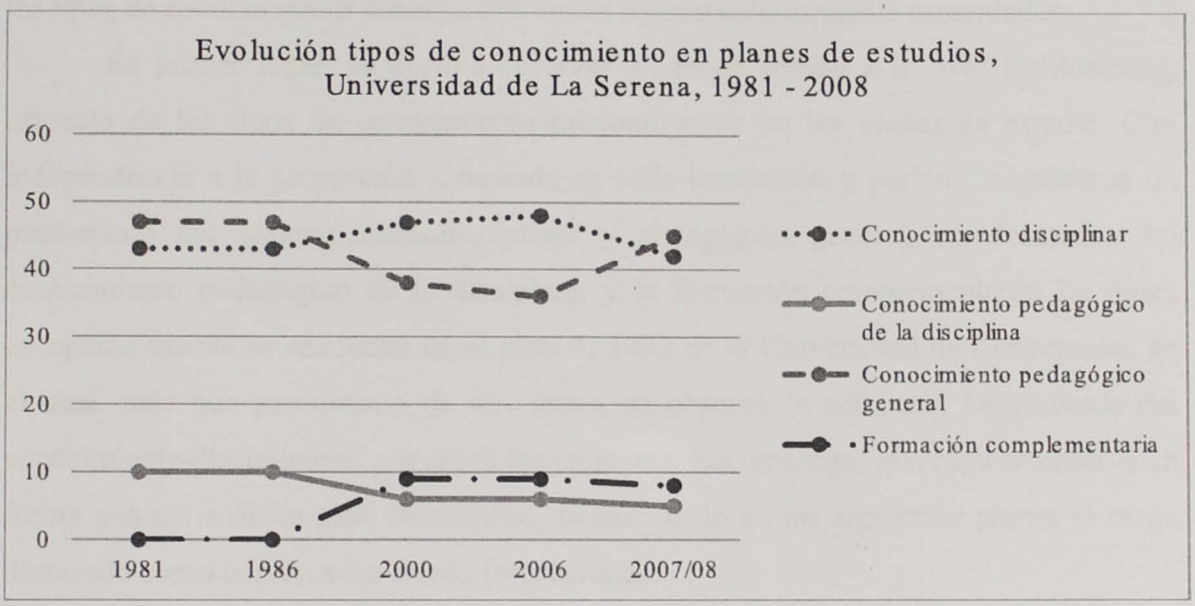
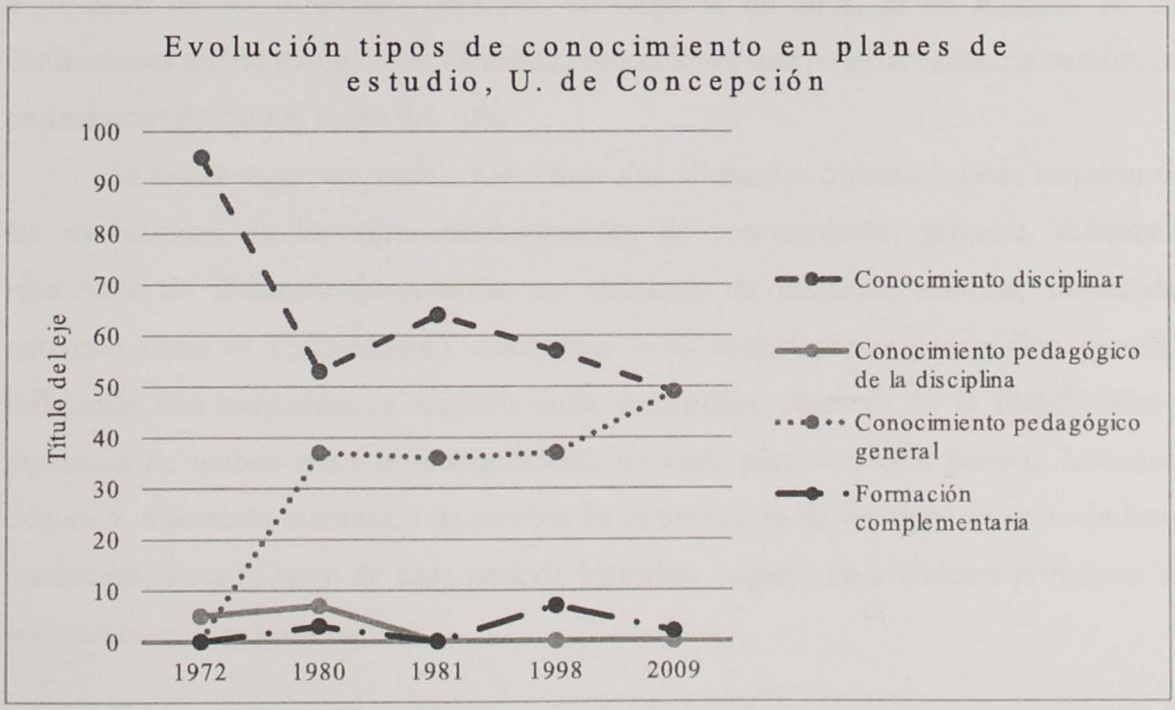


Figura 5, evolución tipos de conocimiento, Universidad de Concepción



El análisis comparativo de la evolución de los planes de estudio en las tres instituciones, permite observar características diferentes, en términos de trayectorias de los tipos de conocimientos consignados en las figuras anteriormente presentadas.

En primer lugar, es posible observar un rasgo común a las tres instituciones, respecto de los tipos de conocimiento predominantes en los planes de estudio. Con independencia a la proporción alcanzada en cada institución y período, se observa un predominio del conocimiento disciplinar y pedagógico general, en desmedro del conocimiento pedagógico de la disciplina, y la formación complementaria. La única excepción visible se encuentra en el plan de 1972 de la Universidad de Concepción, en el cual, más que predominio de dos áreas, se observa la presencia hegemónica del conocimiento disciplinario, por sobre las otras tres. Sin embargo, este rago se observa en forma puntual a dicho plan de estudios, manteniendo en los siguientes planes el rasgo destacado como común a las demás instituciones.

En segundo lugar, y complementando lo anterior, es posible observar la escasa proporción alcanzada por la formación pedagógico disciplinar, y la formación complementaria en las tres instituciones: aún cuando presentan evoluciones entre ambas a lo largo de los diferentes períodos, en ninguno de ellos, ni en ninguna de las instituciones dichas evoluciones alcanzan proporciones que reflejen variación sustantiva, permaneciendo bajo el rango del 10%.

En tercer lugar, es posible identificar dos elementos diferenciadores respecto de las evoluciones de los tipos predominantes de conocimiento: primero, diferentes relaciones de distancia (expresadas en términos de distancia mínima, moderada, máxima) entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico general, reflejando una mayor/menor simetría intra institución, respecto de la distribución y presencia de ambos tipos de conocimiento en cada plan, en cada período histórico. Segundo, diferentes momentos de cambio en la evolución de los tipos de conocimiento predominantes a lo largo de cada período histórico, capaces de establecer principios de comparación inter institucional.

De acuerdo al primer elemento diferenciador, es posible observar tres patrones diferentes de cercanía/distancia, en cada una de las instituciones: en el caso de la ASCP – UMCE, un patrón de distancia moderada (en torno a los 10 puntos porcentuales, entre 1981 – 1982), que evoluciona a distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, período 1984 – 1993), que cambia a distancia máxima (mayor a 30 puntos porcentuales, 2005), para posteriormente, tender a disminuir a distancia moderada, hacia fines del período (cerca de 10 puntos porcentuales, 2007). Para la Universidad de La Serena, se observa un patrón evolutivo de conocimientos predominantes que comienza con distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, período 1981 – 1986), para continuar a distancia moderada (cerca de 10 puntos porcentuales, período 2000 a 2006), y volver a distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, 2007 – 2008). Finalmente, en el caso de la Universidad de Concepción, el patrón evolutivo inicia con distancia máxima extrema (sobre 90 puntos porcentuales, 1972), cambiando luego a distancia moderada (apenas sobre 10 puntos porcentuales, 1980), que abre nuevamente a distancia máxima (sobre 20 puntos porcentuales, 1981 - 1998), y cambia a distancia mínima, en 2009.

Respecto al segundo elemento diferenciador, es posible observar diferentes momentos de cambio, entre las tres instituciones, a lo largo de los distintos períodos: en el caso de la ASCP – UMCE, un primer momento de cambio, en 1984, en el cual se mantendría la trayectoria casi sin alteración hasta 1993; luego, un segundo momento de cambio, iniciado en 2005, en el cual se modificarían las relaciones entre los tipos predominantes de conocimiento. En el caso de la Universidad de La Serena, es posible observar tres momentos de cambio: primero, en 1986, en el cual se modifica la trayectoria mantenida desde 1981; luego, en el 2000, momento en el cual se cruzan las trayectorias de ambos tipos de conocimiento, alcanzando la formación disciplinar mayor pedominio que el conocimiento pedagógico general; finalmente, en 2007/2008, momento en el cual se modifican las relaciones anteriores, en un dibujo que plantea un equilibrio entre ambos tipos de conocimiento. Finalmente, en el caso de la Universidad de Concepción, se proponen tres momentos de cambio: primero, en 1980, momento en el cual se modifica la trayectoria entre ambos tipos de conocimiento, tendiendo hacia un

mayor equilibrio entre ellos; un segundo momento, en 1981, en el cual se modifica la trayectoria de uno de los tipos de conocimientos (disciplinario), manteniéndose en términos generales la trayectoria del conocimiento pedagógico general; y en tercer lugar, 1998, momento en el cual cambia la trayectoria de ambos tipos de conocimientos, direccionándolos hacia un mayor equilibrio entre ambos.

Si bien no constituye objeto del presente estudio, resulta interesante preguntarse acerca de las causas posibles que podrían explicar los diferentes momentos de cambio en cada institución, especialmente, la posible influencia de los contextos intrainstitucionales, en la configuración y evolución de los diferentes planes de estudio. Siguiendo el razonamiento anterior, resultaría interesante indagar acerca de las relaciones entre momentos de cambio, y la implementación de respuestas locales (intra institucionales) a requerimientos de políticas provenientes del campo educativo. Respuestas que dependen de las capacidades de respuesta objetiva y de operación a la base de cada contexto institucional, en cada período histórico.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS, RESULTADOS, CONCLUSIONES

V. ANÁLISIS DE LOS REPERTORIOS MUSICALES.

Como fue explicado en el capítulo inicial de la tesis, las preguntas acerca de los repertorios musicales de los docentes de música participantes del estudio, como también los fundamentos socio-culturales e institucionales a la base de estos, tienen como evidencia empírica fundamental para su tratamiento, las respuestas de éstos al conjunto de interrogantes del Cuestionario especificado en el capítulo metodológico. Mismas que apuntaron a recoger la caracterización detallada por cada docente, de lo que en términos de nuestras categorías teóricas es una dimensión constitutiva de su saber profesional: el repertorio de autores y obras musicales realizados en sus prácticas de audición como ejecución musical. Repertorios musicales, como selección cultural de una relación con el "reservorio mayor" de su disciplina, adquirido social e institucionalmente, en el contexto de origen, y en el contexto deformación profesional universitaria.

El presenta capítulo da cuenta de los resultados que arrojó el cuestionario y su elaboración analítica. Inicia con una descripción de la heterogénea comprensión por la muestra de docentes acerca del concepto de repertorio (en sí evidencia signo de precariedad e inconsistencia en su formación), y las dificultades que esto presentó para el análisis, así como su solución. Luego se describen los repertorios de autores y se los analiza en términos de categorías de géneros musicales. Finalmente se analizan las relaciones observables entre los repertorios de los tres diferentes contextos distinguidos a lo largo de la tesis y que contituyen la trayectoria de los docentes.

5.1 Aproximaciones preliminares a los repertorios musicales y sus contextos de realización.

En el diseño del cuestionario sobre repertorios y prácticas musicales, aplicado a la muestra, uno de los elementos más complejos fue definir la forma de abordar la

redacción de las preguntas sobre repertorios musicales: dificultad generada por la ausencia de marcos conceptuales sobre taxonomías de repertorios musicales pertenecientes al campo de la música, fundados teóricamente, generalizables, unívocos y objetivos, y que además hubiesen sido utilizados al interior de los contextos universitarios y períodos de formación de la muestra abordada. Ante esto, se optó por no predefinir los diferentes estilos y géneros musicales en la redacción de los ítems, dejándolos como preguntas abiertas, para que fuese luego trabajo de la codificación el encontrar conceptos que permitiesen agrupar las respuestas en categorías discriminantes, válidas y comparables. El supuesto a la base de esta decisión se fundó en la posibilidad que, no existiendo categorías unívocas, hubiese repertorios que no fuesen cubiertos por las opciones, o bien que, según determinadas matrices conceptuales, existiesen diferencias relativas a formación institucional, respecto de las variables que describirían estilos y géneros, ya sea por sesgo epocal, geográfico o relativo a las fuentes teóricas utilizadas en las instituciones que conformaron la muestra.

La posterior revisión de las respuestas dio cuenta de la existencia de posibilidades de respuesta no contempladas al momento de diseñar el cuestionario. Éstas, más que abordar diferentes taxonomías o acepciones sobre estilos y géneros musicales, planteaban diversos niveles lógicos para las respuestas, donde algunos de ellos eran posibles de comprender como parte, o referidos a repertorios musicales identificables, otros - fundamentalmente desde un lenguaje cotidiano o coloquial - o bien no eran posibles de asimilar objetivamente a repertorio alguno, o simplemente remitían a expresiones inclasificables.

Dentro de las primeras se encontraban, por ejemplo, aquellas respuestas que referían a autores u obras específicas, géneros y estilos musicales, entre otros; dentro del segundo, respuestas que aludían a referencias locales o biográficas, expresiones coloquiales, prácticas específicas, formas musicales, períodos históricos, o incluso, respuestas de sentido común, sin contenido precisable.

Si bien es posible argumentar que este tipo de respuestas sean habituales de encontrar en procesos de recogida de información, llama la atención que aparezcan en

uno de los núcleos del saber disciplinar de los profesores de música, más aún, al interior de un procedimiento que, por las características de su aplicación (autoaplicado, a distancia), permitía que fuese el o la respondiente quien regulase las formas y tiempos de respuesta.

La siguiente tabla presenta algunos casos emblemáticos, que ilustran lo anteriormente comentado.

Tabla 9, ejemplos de respuestas inválidas sobre repertorios musicales.

Pregunta	Respuesta
Qué música escuchaba Ud. regularmente, en los tramos de edad que se indican?	*"Lo que papá escuchaba en una pequeña radio"* (Caso nº 54)
	"Todas" (Caso nº 111)
En las siguientes columnas, escriba los repertorios ejecutados regularmente por las agrupaciones en que participó.	*"Música religiosa en general (música evangélica pentecostal)"* (Caso nº 34)
	"Canciones del repertorio escolar" (caso nº 13)
Escriba los repertorios ejecutados regularmente en el o los instrumento que practicó.	*"Solo métodos y canciones simples"* (Caso nº 4)
	"Compositores nacionales y universales" (Caso nº 27)

Por otra parte, las respuestas consideradas válidas también dieron cuenta de una heterogeneidad no prevista inicialmente, encontrándose cuatro tipos de respuesta codificables como válidos: a) autores u obras musicales, b) géneros musicales, c) estilos y/o sub géneros musicales, d) formas, procedimientos y/o estructuras formales utilizadas en música. Estos tipos de respuesta frecuentemente aparecían combinados entre sí, dando lugar a categorías puras y categorías mixtas de respuesta, tanto en las respuestas

concernientes a las prácticas musicales como relativas a la formación y práctica pedagógica[83].

La siguiente tabla presenta ejemplos de respuesta, según los tipos y categorías descritas anteriormente.

Tabla 10, ejemplos de respuestas válidas sobre repertorios musicales.

Tipo de respuesta	Categorías puras	Categorías mixtas
Autores/obras	Bach, Haendel, Carlos Chávez, Ari Barroso, Beethoven, Teleman, Schumann. (Caso nº 26)	Coros de óperas famosas, Réquiem de Mozart, Stabat Mater de Rossini, Madrigales y Motetes, etc. (Caso nº 95)
Géneros	Clásica, religiosa, folklórica y popular. (Caso nº 3)	Nueva Canción Chilena y Neo-folklor: Inti-illimani; Víctor Jara; Quilapayún, Pedro Messone; Los Cuatro Cuartos; etc. Nueva Ola: los Ramblers; Red Junior; Pollo Fuentes; Buddy Richard, etc. (Caso nº 79)
Estilos	Nueva Trova Cubana, Canto Nuevo, Folklore Urbano. (Caso nº 47)	Rock Progresivo: King Crimson, Magma, Yes, etc. Jazz: Miles Davis, Coltrane, Mingus ,etc. Música Docta. Bach, Beethoven, Stravinski, etc. (Caso nº 88)
Formas	Marchas Estándar Banda de Guerra – Himnos - Canon. (Caso nº 14)	Barrilito de cerveza, el viejo del acordeón, música de películas, valses peruanos, Canciones chilotas, cuecas. (Caso nº 31)

La complejidad de esta situación (realmente *borgiana*[84]), nos hizo plantearnos una pregunta central: ¿cómo elaborar categorías para aquellas respuestas que se plantean

[83] Respecto a los repertorios de la formación universitaria, una particularidad fue recibir autores y/o nombres de textos utilizados con fines instruccionales en la formación universitaria (particularmente, métodos de aprendizaje de instrumentos, y antologías de repertorios, graduadas progresivamente conforme avanzan los aprendizajes técnicos y de lecto escritura), como parte de los repertorios de formación musical. Profundizaremos en esto más adelante.

[84] En alusión al escritor Jorge Luis Borges, quien en su cuento "El idioma analítico de John Wilkins" (Ediciones Sur, Buenos Aires, 1952), plantea la siguiente clasificación: "... *los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d)*

en diferentes niveles lógicos, que sean representativas, excluyentes y acotadas para el análisis, y con además mínima pérdida de información? La siguiente sección da cuenta detallada acerca de las decisiones y procedimientos definidos para esto.

5.2 Categorías analíticas para la codificación de repertorios

La heterogeneidad de las respuestas obtenidas en torno a repertorios, hizo necesario tomar decisiones respecto de su codificación y categorización, con el fin de plantear unas categorías que fuesen manipulables en los análisis, a la vez de ser objetivas, exhaustivas, independientes y comparables entre sí, a partir de la reducción de las dimensiones del conjunto de respuestas.

La necesidad de poder encontrar categorías que pudiesen dialogar entre los distintos tipos de respuestas, estableciendo un piso mínimo de comparabilidad, y salvaguardando el máximo de casos para el análisis, permitió generar un modelo que, a partir de la definición de categorías que especificaban atributos sobre géneros musicales, fuese capaz de cumplir con las necesidades y condicionantes del modelo.

Para esto, fue necesario especificar dos tipos de criterios: primero, la definición de unos criterios de clasificación, depurados a partir de la revisión bibliografica sobre repertorios musicales, estilos y géneros, los cuales - en su conjunto - definen el marco interpretativo de los repertorios nombrados por los respondientes, definiendo las categorías de clasificación y sus límites. Segundo, el establecimiento de unos criterios de codificación, los cuales, desde una perspectiva práctica, de operación con los datos, definieron los procedimientos de exploración y reducción de información, para transformar las respuestas de los sujetos en datos categorizables, según lo definido en el punto anterior.

---

lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (1) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas".

En la definición de los criterios de clasificación, fueron utilizadas diversas referencias bibliográficas, relativas a géneros musicales (particularmente, docto, popular y folclórico), estilos, y taxonomías de repertorios, provenientes tanto desde la musicología de la música de arte de tradición centroeuropea, como también de las nuevas corrientes investigativas centradas en la música popular y el estudio de las músicas tradicionales o folclóricas. De éstas, los principales aportes a la definición de los criterios de clasificación se concentran en los trabajos de Phillip Tagg (1982, revisado 2015), Jennifer Lena y Robert Peterson (2008), y Trudier Harris (1995), siendo complementados por los trabajos de Franco Fabbri (1981), Simon Frith (1986, 2001) y Fabian Holt (2003), específicamente en el campo de la música popular[85]. En una primera línea, los aportes considerados fueron el utilizar las tres categorías de géneros musicales de Tagg (docta, popular, folk), como una forma de simplificar y unificar el universo de respuestas obtenidas, mediante elementos que pudiesen ser comunes a la totalidad de las respuestas válidas, aún cuando eso significase una pérdida sensible en términos de especificidad (por ejemplo, las distinciones enriquecidas que nos entregan las respuestas relativas a subgéneros o estios musicales, y sus relaciones con los diferentes *habitus* de la muestra). Segundo, en la construcción de las definiciones a la base de cada una de las categorías de géneros, fueron utilizadas como referencias las seis características propuestos por Tagg (op. cit., p. 5) para las definiciones del triángulo axiomático compuesto por los tres géneros musicales ("producido y transmitido por", "distribución de masas", "modo principal de registro y distribución", "tipo de sociedad en la cual las

[85] Si bien resulta esclarecedor comprender que las discusiones acerca de los repertorios se originan bastante avanzado el siglo XX, pasada de su segunda mitad, lo es aún más el reconocer que parte fundamental de dichas discusiones nacen de los intentos de la música popular por establecerse como campo de estudio, legitimando sus aproximaciones teórico - prácticas en tanto lenguaje musical independiente de la música docta, que debe ser visto además como fenómeno cultural. Alude a esto Phillip Tagg, al referir las reacciones existentes dentro del campo artístico al primer congreso de música popular realizado en 1981, actividad hasta ese entonces reservada para la música reconocida como académica. Sobre esto, Frith (1987), profundiza acerca de las condiciones relativas al establecimiento de una estética de la música popular, en relación al prejuicio existente desde la música académica, y la propia academia en general.

categorías de música aparecen más frecuentemente", "teoría escrita y estética", "compositor/autor"), donde el conjunto de dichos atributos busca establecer límites para la generación de categorías, asumiendo una posición más bien socio cultural que estético musical *pura* (pureza relativa, pues las bases sobre las cuales se construye la estética estarían impregnadas del sesgo de la música docta decimonónica, y su visión de superioridad respecto de las otras músicas).

Tercero, fueron consideradas del trabajo de Lena y Peterson (op. cit.) la interesante discusión comparada, respecto de las aproximaciones realizadas en torno al concepto de género musical, específicamente en la proposición de una definición comprensiva[86], así como también respecto de las visiones dominantes de su estudio (géneros como texto sin contexto, y géneros encuadrado en el contexto social, independiente de su texto). Ambos aportes forman parte de la base nuclear de la taxonomía propuesta. En un segundo nivel, resultó muy interesante la propuesta de clasificación en base a dimensiones comunes y atributos para la especificación de estilos musicales de Lena y Peterson, así como la propia clasificación de géneros musicales en meta categorías definidas por el mismo conjunto de atributos (géneros de avant-garde, basados en escena, basados en la industria, tradicionalistas), lo cual desdibuja (al igual que en la taxonomía de Tagg) las ideas preconcebidas respecto a repertorios y los posibles sesgos culturales a la base de sus definiciones. Finalmente, la propuesta de Lena y Peterson respecto de la influencia de los contextos socioculturales en la evolución histórica de los repertorios, desde la *avant-garde* hasta lo tradicional, y viceversa, permitió abrir también nuevas perspectivas de análisis respecto a la evolución de los repertorios, aún cuando no fue aplicado directamente en la formulación de las categorías de análisis.

---

[86] Aún cuando en el original se encuentra centrado en la música popular, su aproximación resulta clarificadora para cualquier otro. Ellos señalan que género "organiza la producción y el consumo de material cultural, incluyendo procedimientos organizacionales, e influencia el gusto y las grandes estructuras de estratificación en las cuales se encuentran incorporados" (Lena y Peterson, p. 698).

En el caso de las definiciones atingentes al folclore, el trabajo de Trudier Harris (1995) resultó iluminador, en términos de situar en la discusión académica sobre géneros el papel del folclore, estableciendo límites respecto de sus alcances, y describiendo su evolución a partir de sus propias manifestaciones y de las relaciones con el contexto socio cultural. Asimismo, fueron considerados como referencias algunos de los atributos propuestos por Harris en la definición de folclore (oralidad en la transmisión, anonimato en la producción, comunidad como contexto de circulación). Históricamente, fueron consultadas también algunas referencias nacionales, especialmente los trabajos de Eugenio Pereira (1945, 1959), Raquel Barros y Manuel Dannemann (1960), Jorge Urrutia (1962), Filomena Salas (1945), Carlos Isamitt (1946, 1962), Manuel Danemann (1962, 1964) y Karen Donoso (2009). Cabe mencionar que la selección realizada respecto a folclore no pretendió constituir una búsqueda exhaustiva para definir los límites, sino obtener algunas orientaciones que permitiesen complementar los atributos y definiciones relativas a las categorías en construcción. En el caso de los trabajos anteriores a la década del '80, se buscó explorar las concepciones y fundamentos teóricos respecto del folclore de Chile, necesarios como referencia para comprender las respuestas de aquellos sujetos formados en las primera cohortes durante - al menos - las dos primeras décadas que abarca la investigación. En el caso de Donoso, para sustentar las visiones más contemporáneas acerca del folclore y sus deficiones o acepciones, a partir de la discusión levantada en torno a la visión patrimonial del folclore (más tradicional), respecto de aquella que lo integra como parte de la cultural tradicional[87].

Junto a las definiciones musicales, fueron incorporados otros atributos para cada género musical, que permitiesen objetivar los límites entre géneros desde una persepctiva socio cultural, visible y explícita. Dichos atributos, provenientes de la sociología de Basil Bernstein y puestos en la base de nuestra categorización, permite

[87] En el mismo artículo, la autora alude a la culturalmente doble lógica que subyace a la práctica del folclore durante los años '80, como parte del discurso nacionalista oficial, y por otro lado, como una práctica de vida, que itera sobre una concepción de identidad negada y proscrita desde el discurso oficial.

establecer una relación de homología respecto de los repertorios musicales y tipos de conocimiento, cada uno de los cuales posee características diferenciadoras en términos de lenguajes especializados, asociados a unas prácticas específicas, que remiten a relaciones diferenciadoras con la cultura y los contextos en los cuales son realizados. En otras palabras, considerar los repertorios como tipos de conocimiento implica verlos como estructuras organizadas, que establecen principios de diferenciación en términos de códigos y formas de discurso, que se traducen también a las prácticas que les son inherentes. Y en una perspectiva estrictamente socio - educativa, desvinculada del juicio estético sobre repertorios, las diferencias entre repertorios en tanto tipos de conocimiento, resultan ser sustantivas y determinantes en términos de acceso a la experiencia formativa.

Por ejemplo, si objetivamos los repertorios docto y folclórico como tipos de conocimiento, podemos establecer una homología con los conceptos de discurso vertical y horizontal de Basil Bernstein (1999, p. 159) a partir de algunos de sus atributos y características: mientras que el repertorio docto, basado en principios de lenguaje musical y escritura sistemática de carácter universalistas, puede verse como una estructura organizada sobre la base de lenguajes especializados, que regulan los procesos de comprensión, producción y transmisión educativa, el repertorio folclórico, basado en la oralidad y sujeto a unos principios concordantes con ésta de tradición e identidad, puede verse como un tipo de conocimiento de tipo comunitario, con estrategias que son segmentadas (o no acumulativas), dependientes y específicas según el contexto en el cual tienen lugar. Nuevamente, desde el punto de vista socio educativo (separado del juicio estético cultural), ambos tipos de conocimiento aluden a formas diferentes de estructurar la experiencia formativa, y los principios de transmisión o enseñanza: mientras que en el caso del primero, las estructuras de lenguaje especializado pueden transmitidas en forma sistemática, con independencia al contexto socio cultural en el cual se encuentren, en el caso del segundo tendrá una fuente limitada de recursos, que además constituye una colección de conocimientos, y no una unidad de sentido completo

(de ahí su carácter segmentario), con fuerte dependencia de la comunidad en la cual se encuentra inserto. Siguiendo a Bernstein,

> "La organización segmentaria de los 'conocimientos' del discurso horizontal conduce a adquisiciones estructuradas segmentariamente. No hay relación necesaria entre lo que es aprendido en los diferentes segmentos. Además, como la adquisición surge de segmentos discretos, la práctica pedagógica puede también variar con el segmento. Luego, segmentos similares entre grupos sociales/clases pueden diferir en la modalidad del código que regula la adquisición. O, para ponerlo de otro modo, el discurso vertical puede regular más segmentos de adquisición en un grupo social/clase que en otro, y esto supone un modo diferente de aprendizaje y de manejo del contexto" (Bernstein, 1999, p. 160).

Es decir, limitar la formación escolar a una experiencia musical basada exclusivamente en el repertorio folclórico, implicaría restringir las posibilidades de acceso al conocimiento elaborado sobre música, indispensable para leer e interpretar en tanto tipo de conocimiento, a los demás repertorios.

Tanto los elementos musicales como sociológicos descritos anteriormente, fueron desarrollados para constituir un modelo mediante el cual categorizar los repertorios. La tabla 9 presenta dicho modelo.

Tabla 11, Atributos de géneros musicales

Ámbitos	Atributos	Docta	Popular	Folklórica
Musical	**Forma de transmisión y circulación**	Transmisión mediante notación específica, de tipo prescriptiva.	Transmisión fundada sobre la práctica oral, uso de notación de tipo descriptiva, con carácter funcional.	Transmisión oral, uso eventual de notación descriptiva o funcional.
	Tipos de ejecutantes	Músicos con formación académica: desempeño calificado.	Músicos con oficio profesional y/o autodidacta: desempeño calificado o competencia.	Cultores con formación autodidacta: dominio de una competencia.
	Principios de elaboración	Basada en el desarrollo de principios de organización formal y estilístico complejos.	Basada mayormente sobre desarrollo melódico, armónico y rítmico, sobre esquemas básicos de organización formal asociada al canto y el baile	Basada mayormente sobre desarrollo melódico, rítmico y lírico, esquemas básicos de organización formal.
Sociológico	**Contexto de producción y realización.**	Académico. Realización en función de principios estéticos y/o de conocimiento de alta complejidad.	Industria discográfica global. Realización fundada en principios legitimados en función de la masividad, con fines expresivos y/o comerciales globales.	Comunitario - local. Realización fundada sobre principios tácitos regulados local y segmentadamente, legitimados en función de su fidelidad al origen y la tradición.
	Contexto de aprendizaje	Institucional, con instrucción individual y práctica individual o colectiva. Adquisición acumulativa, conocimientos sistematizados sobre base de lenguajes especializados.	Formal/informal, sobre práctica individual o colectiva. Adquisición acumulativa, base de conocimientos segmentados, parcialmente sistematizados en función del contexto.	Informal, con instrucción colectiva/individual. Adquisición acumulativa, sobre una base de conocimientos segmentados, no sistematizados.
	Principios de legitimación	Fidelidad al registro notacional, fuentes y principios estilísticos, en tanto principios reguladores de la práctica.	Valorizado a partir de la capacidad expresiva, comunicacional, y /o impacto comercial, sobre principios contexto dependientes.	Fidelidad al origen y tradición, realización con fines expresivos. Apego a principios socio culturales supeditados a la tradición.
	Base material	Compleja, altos costos y especialización, en términos de instrumentos y formación	Heterogénea, con opciones de bajo y alto costo en términos de instrumentos y formación	Sencilla, con bajos costos en términos de instrumentos y formación.
	Fundamento histórico	Acumulativo, sobre conocimientos sistematizados en base a teoría del lenguaje musical y estética.	Acumulativo, a partir del desarrollo de la industria musical (siglo XX en adelante).	Segmentado, sobre principios de tradición oral, construidos localmente

Sobre la base de los criterios de clasificación definidos anteriormente, fue necesario operar estableciendo unos criterios de codificación, necesarios para la organizar las respuestas provenientes de los cuestionarios. De acuerdo a esta necesidad, y como se señaló anteriormente, bajo una perspectiva de operación, fueron definidos los siguientes criterios:

1. Respuesta explícita: la respuesta de los sujetos alude directamente a una de las categorías preestablecidas, por lo cual es directamente categorizable.
2. Respuesta incluída, no explícita: las respuestas de los sujetos se encuentran al interior de una elaboración de texto, o bien - producto de su estilo de redacción, y/o el uso de sinónimos, adjetivos o lenguaje informal, o la alusión a subcategorías muy específicas - no resulta explícita. Ante esto, los procedimientos de categorización fueron: a) en el caso de respuestas muy específicas, reducir la información hasta ubicar la categoría dentro de la cual correspondería; b) buscar marcas textuales en la respuesta, que permitiesen identificar alguna de las categorías predefinidas dentro de un corpus de texto o de una respuesta caracterizada; c) solo en el caso que por el uso de terminología muy específica o inusual (incluyendo el lenguaje coloquial o informal), se utilizó el procedimiento de contrapreguntar la respuesta mediante una potencial negación: por ejemplo, ante una determinada respuesta, ¿es posible afirmar que no esté aludiendo a un género musical específico? Demás está decir que esta última estrategia fue utilizada en aquellos casos donde el o la respondiente no eran suficientemente claros, o bien utilizaban expresiones coloquiales dentro del contexto de la redacción de la respuesta, que dificultaban su comprensión. Por ejemplo, las definiciones sobre "música electrónica bailable", con referencia a música popular, o "cantos y danzas de las cuatro zonas de Chile", en referencia al folclore.

De acuerdo a lo anterior, las respuestas fueron reducidas y codificadas a partir de tres categorías de géneros musicales (docto, popular, folclórico), excluyentes entre sí, y suficientemente amplias para lograr reunir la multiplicidad de respuestas antes descrita. Sobre la base de estas categorías, y a partir de la identificación de los diversos

repertorios que conforman la experiencia musical de cada sujeto, fue posible el reconocimiento de patrones de repertorios, compilando las respuestas de grupos de sujetos que comparten preferencias de géneros musicales. Para esto, la categorización de los repertorios fue desarrollada considerando todos los géneros musicales que conformaron la experiencia musical de los sujetos, en cada ámbito específico (ejecución musical, audición). A partir de esta lógica, fue establecido el tipo de categorización para los patrones de repertorios del que se da cuenta a continuación.

De acuerdo a las posibilidades de combinatoria, los repertorios - ahora agrupados como patrones, a partir del conjunto de respuestas de los sujetos - conformaron un total de siete categorías, entre las cuales se distinguen categorías puras (los tres géneros originales) y categorías mixtas (las posibilidades de combinatoria de dichos géneros). Ambos tipos de categorías refieren siempre a los sujetos y los repertorios que portan como parte de su experiencia musical, indicando la totalidad de repertorios con los cuales tuvieron relación a lo largo de su historia (en otras palabras, los géneros musicales que ha ejecutado o con los cuales ha tenido contacto cada sujeto). La siguiente tabla da cuenta de las categorías de repertorios.

Tabla 12, categorías de repertorios

Categorías puras	**Categorías mixtas**
1. Docto	4. Docto y popular
2. Popular	5. Docto y folclore
3. Folclore	6. Popular y folclore
	7. Docto, popular, folclore

Finalmente, la categorización de las respuestas en géneros musicales, y la subsecuente organización de patrones de repertorio, permitió clasificar los repertorios que conforman la experiencia musical de los sujetos, de acuerdo a lo expresado en la siguiente figura.

Figura 6, patrones de géneros musicales, modelo de 7 categorías

Patrones de géneros musicales						
Solo Música Docta	Solo Música Popular	Solo Música Folclórica	Música Docta y Música Popular	Música Docta y Música Folclórica	Música Popular y Música Folclórica	Música Docta, Popular y Folclórica

Ejemplificado en los siguientes autores[88]

Chopin, Schumann, Bach	John Coltrane, Raphael, Mocedades	Violeta Parra, Los Huasos Quincheros	Carlos Guastavino, Schumann; Sui Géneris, Mercedes Sosa	Mozart, Beethoven; Rolando Alarcón, Víctor Jara	Camilo Sesto, Electric Light Orchestra; Inti Illimani, Illapu	Bach, Schubert; Led Zeppelin, Pink Floyd, Bob Dylan; Inti Illimani, Violeta Parra, Cuncumén

En el caso de los repertorios nombrados para la formación universitaria, además de la diversidad encontrada en términos de autores, géneros, estilos, etc., emergió desde los datos un grupo considerable de respuestas, sobre los repertorios ejecutados en la formación universitaria, que indican nombres de autores de métodos u antologías de repertorio, o bien el nombre de dicho método o antología, directamente. Ante esto, cabe un rodeo, con el fin de contextualizar mejor estos hallazgos y su tratamiento en los análisis.

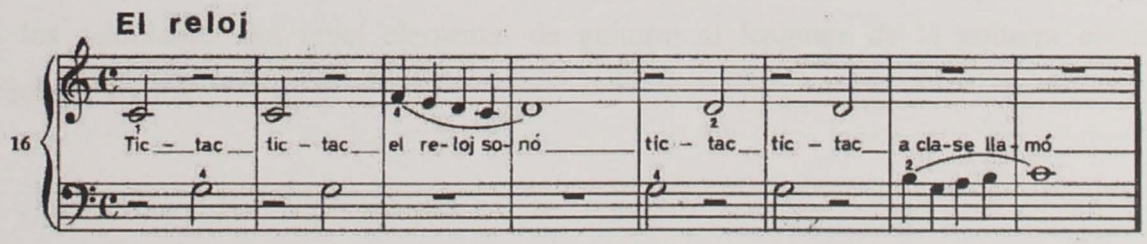
[88] Cabe señalar que las categorías, en términos de autores y/u obras, no admite un principio de exclusión respecto de las categorías mixtas. En efecto, debido a que cada patrón reúne características relativas a la experiencia musical de cada sujeto en relación a ejecución de repertorio, es totalmente factible que un mismo autor pueda formar parte de una categoría individual, y luego de una mixta (por ejemplo, Schumann, presentado como género docto, y luego como género docto + género popular.

A diferencia de otras carreras, la pedagogía en música considera al menos durante los dos primeros años la realización de asignaturas de formación básica en lenguaje musical y práctica instrumental. Esto, motivado por el escaso nivel de conocimientos en lecto escritura y teoría musical con que llegan a la carrera los estudiantes egresados de enseñanza media, sumado al hecho frecuente de afrontar el aprendizaje de nuevos instrumentos musicales, diferentes a los que ya portan en su propia experiencia musical. Todo esto implica que sea necesario utilizar textos instruccionales con fines formativos, de carácter elemental, principalmente como guías para una formación que asume el rol de "alfabetizadora", colaborando en el desarrollo de unas capacidades básicas en términos teóricos y técnico instrumentales.

Para ilustrar más este punto, en las siguientes líneas explicaremos con más detalle tres de los métodos más utilizados en la formación de pedagogía musical, y más nombrados por los respondientes.

Uno de los métodos más nombrados por los respondientes corresponden a "Mi amigo el Piano", texto instruccional creado en la década de 1940 por la profesora Elena Weiss, con materiales utilizados en la enseñanza del piano a niños y niñas. A continuación, una pieza proveniente de dicho texto, para ilustrar lo anteriormente expuesto.

Figura 7, pieza "El reloj". *Mi amigo el Piano*, p. 7. Elena Weiss, 1947; Editorial Universitaria, 26ª edición, 1991

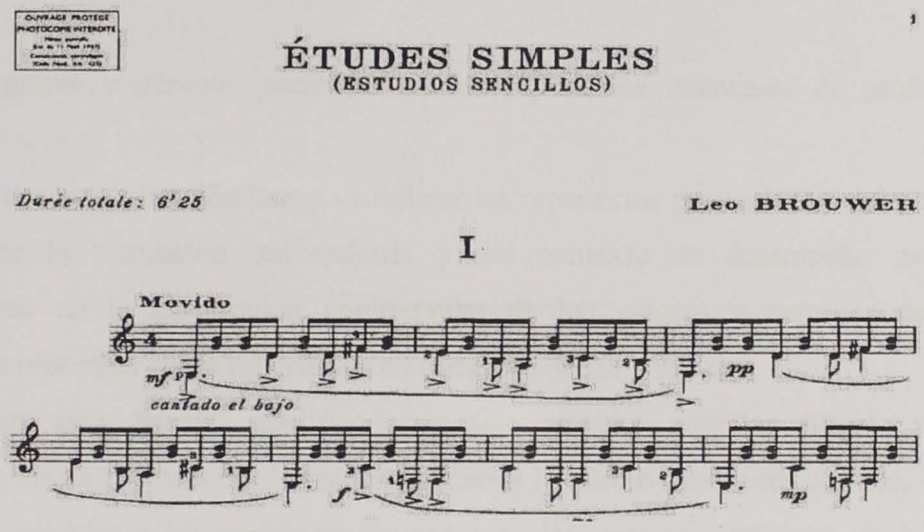


Un segundo ejemplo, proviene de uno de los métodos más utilizados en la enseñanza de la flauta dulce en la formación universitaria. Su característica es que, sin dejar de ser un texto elemental, busca desarrollar progreso técnico en el instrumento, por medio de un lenguaje "idiomático", es decir, no desde la adaptación de piezas para flauta dulce, sino desde la recopilación de piezas y melodías breves creadas específicamente para el instrumento, extraídas desde colecciones de repertorios de los siglos XIV al XVIII. Sin embargo, se destaca que corresponde a un texto pensado para el nivel elemental, preferentemente escolar o diletante, y no para la formación de profesores.

Figura 8, Ejercicio nº 8, "Melodía popular" (anónimo francés), del libro *Método completo para flauta dulce contralto, tomo I,* de Mario Videla. Ed. Ricordi, 1974, p. 8.

Un tercer ejemplo, algo más elaborado, pero aún dentro de una formación elemental, corresponde a una colección de repertorio para guitarra clásica ampliamente utilizado en la formación de profesores de música en Chile, compuesto por el compositor cubano Leo Brouwer, con el fin de introducir sistemática y progresivamente a los estudiantes del nivel elemental de guitarra al lenguaje de la guitarra clásica contemporánea.

Figura 9, Estudio I, *10 Études Simples*, Leo Brouwer. Editions Max Eschig, Paris, 1972



Ahora bien, el carácter elemental de dichos textos, y su orientación eminentemente procedimental, hace que - a juicio nuestro - se establezca una diferencia sustantiva con el abordaje de otros textos instruccionales incluidos bajo el rótulo de *métodos* o *metodología*, y que pudieran dar cuenta del manejo de un conocimiento estructural y profundo acerca de una materia o contenido, trascendiendo dicho nivel elemental[89]. La reflexión, en este caso, apunta más bien a la singularidad que reviste el encontrar, en tanto conocimiento profesional, la referencia coloquial a un método (o incluso, a su autor), al momento de responder preguntas sobre repertorios estudiados: dicho de otro modo, y aunque no corresponde al objetivo específico de la tesis, la forma de responder a las preguntas de repertorio (en las cuales se espera que, como conocimiento profesional, existan respuestas más precisas, que denoten lenguaje técnico o al menos la posesión de un lenguaje elaborado), y más aún, el descubrimiento de una

[89] Bajo esta acepción se encontrarían, por ejemplo, los textos relativos a métodos de investigación utilizados en ciencias sociales, los textos instruccionales especializados utilizados en las carreras médicas, o incluso las metodologías de enseñanza, reunidas bajo el alero de la didáctica.

alta proporción de respuestas en la misma línea, abren la puerta a cuestionar la solidez del conocimiento profesional sobre repertorios de los profesores de música abordados en la muestra.

5.2 Autores y géneros presentes en los repertorios musicales de profesores de música.

La presente sección busca visibilizar los repertorios provenientes del contexto de origen, de la formación universitaria y del contexto de desempeño profesional, centrándose en la descripción comparativa de los autores y patrones de géneros musicales presentes como repertorios en cada uno de los contextos.

Para esto, fueron identificados y seleccionados aquellos autores y géneros musicales cuyas frecuencias de respuesta fueron iguales o superiores a cinco, como una forma de establecer un parámetro de comparación respecto del total de la muestra. Dichas frecuencias son presentadas como porcentajes, según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 13, proporción comparada de autores más nombrados (≥ 5) en los repertorios musicales, según cada contexto[90].

Autores	Origen	Formación universitaria	Desempeño profesional
Violeta Parra	41,3	7,3	32,1
Bach	23,9	28,4	6,4
Mozart	14,7	18,3	11
Vivaldi	9,2	6,4	5,5
Handel	4,6	9,2	0
Beethoven	0	13,8	12,8
Inti Illimani	17,4	0	13,8
Illapu	7,3	0	7,3
Víctor Jara	14,7	0	33
Beatles	18,3	0	13,8

[90] Proporción obtenida a partir del número de respuestas obtenidas por autor, respecto del total de sujetos de la muestra (n=109).

En primer lugar, la tabla anterior permite visualizar los repertorios mayormente presentes en cada uno de los contextos. En el caso del contexto de origen, llama la atención la presencia combinada de autores provenientes de los tres géneros de repertorios, principalmente provenientes de los géneros docto y folclórico. Por su parte, el contexto de formación universitaria manifiesta un claro predominio de autores pertenecientes al género docto, mientras que en el contexto de desempeño profesional nuevamente reaparecen representados los tres géneros.

En segundo lugar, se aprecia en la tabla la presencia de dos grupos de autores: aquellos que están presentes en los tres contextos, respecto de otros que solo participan de dos de ellos. De acuerdo a esos grupos, es posible observar tanto la presencia de determinados autores en cada contexto, así como las trayectorias que pudiesen manifestar, en términos de su peso relativo en cada contexto.

Sobre estas trayectorias, llama la atención dos manifestaciones observables en la tabla. Primero, tras la emergencia de la mayoría de los autores correspondientes al género docto en el contexto de formación universitaria (situación esperable, dadas las características culturales de la muestra, y el rol alfabetizador que posee la formación universitaria en la carrera de pedagogía en música), es posible observar una caída sustantiva en los porcentajes de frecuencia en la mayoría de los autores (exceptuando *Vivaldi* y *Beethoven*, cuya baja es gradual), entre la formación universitaria y el contexto de desempeño profesional. Asimismo, es posible observar en los autores correspondientes a los géneros popular y folclórico una emergencia en el contexto de origen, su desaparición durante la formación universitaria, reapareciendo con fuerza en el contexto de desempeño profesional.

Ambas manifestaciones podrían estar refiriéndose a una misma problemática, cuyo centro sería el peso y poder relativo de la formación universitaria sobre los repertorios musicales del origen, y sobre aquellos que son empleados efectivamente en el contexto de desempeño profesional. Considérese aquí también la posibilidad de incoporar nuevas variables relativas al estudio de la pertinencia de los repertorios de la formación universitaria y su empleo en las prácticas docentes, por ejemplo, la distancia

relativa entre los repertorios de la formación universitaria, y aquellos sugeridos y/o prescritos por el currículo escolar.

Las observaciones en relación a los autores más nombrados en cada contexto son refrendadas también por el análisis del peso porcentual de los patrones de géneros musicales, en cada uno de los contextos. Esto puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 14, peso porcentual de los patrones de géneros musicales que componen los repertorios en cada contexto[91].

	Origen	Formación universitaria	Desempeño profesional
No responde	0,9	6,4	14,7
Docto	0,9	16,5	4,6
Popular	0	0	2,8
Folclore	0,9	0	10,1
Docto y popular	14,7	11,9	5,5
Docto y folclore	10,1	32,1	3,7
Popular y folclore	12,8	0,9	27,5
Docto, popular y folklore	59,6	32,1	31,2
Total	100	100	100

La tabla anterior permite observar las frecuencias de repertorios, vistos ahora como patrones de géneros musicales. En ellos, es posible apreciar cuáles son las categorías (puras o mixtas) de repertorios que predominan al interior de cada contexto, como también su variación - en términos de trayectoria - al realizar el análisis comparativo entre los tres contextos.

En primer lugar, es posible observar que en el contexto de origen predominan ampliamente las categorías mixtas, comenzando por la combinación de los géneros docto, popular y folclórico (59,6%), seguidos a mayor distancia por la combinación de los géneros docto y popular (14,7%), popular y folclore (12,8%), y docto y folclore (10,1%), respectivamente; y a mayor distancia, con menos del 1% cada una, las

[91] Proporción realizada en base al total de sujetos que conforman la muestra (n=109)

categorías docto (0,9%), y folclore (0,9%). En el contexto de formación universitaria se aprecia la fuerte emergencia del repertorio docto, tanto en combinación con otros, como es el caso de la categoría docto, popular y folclore (32,1%), y docto y folclore (32,1%), seguido de la categoría docto (16,5%) y docto y popular (11,9%). Más lejos, con menos del 1% de preferencias, la combinación popular y folclore (0,9%). Finalmente, en el contexto de desempeño profesional, es posible observar, en términos de categorías, una distribución más homogénea de los repertorios, abarcando todas las posibilidades de combinatoria predefinidas. Por otra parte, se observa que la categoría docto, popular, folclórico continúa concentrando la mayor cantidad de preferencias (31,2%), seguida de la categoría popular y folclore (27,5%), y más atras, la categoría folclore (10,1%). Concentrando menos del 6%, de las preferencias, le siguen las categorías docto y popular (5,5%), docto (4,6%), docto y folclore (3,7%), y popular (2,8%).

Al establecer una comparación entre los tres contextos, llama la atención la forma en que evolucionan algunas categorías, especialmente el impacto del género docto en la formación universitaria, contexto en el cual predomina, ya sea como categoría pura o mixta, y que posteriormente pierde sustantivamente presencia en el contexto de desempeño profesional, excepto en la categoría docto, popular, folclórico, la cual decae casi imperceptiblemente desde el contexto de formación universitaria. Asimismo, resulta interesante la tendencia observada en el contexto de desempeño profesional, en el cual el género folclore emerge fuertemente, tanto como categoría pura, como también como parte de las categorías asociadas a otros géneros. En segundo lugar, es aquí donde la música popular emerge - si bien con una intensidad menor que el folclore - principalmente asociada al folclore, y en asociación a los géneros docto y folclore.

Las descripciones anteriores permiten observar primero la configuración de un contexto de origen en el cual prácticamente no existen categorías puras, y donde al mismo tiempo, la alta concentración de respuestas en la categoría mixta docto, popular, folclore da cuenta de una escasa varianza en los repertorios del origen social, respecto de las categorías puras, e incluso de las categorías compuestas por pares de géneros. Al respecto, cabe notar que el presente estudio esperaba inicialmente encontrar diferencias

sustantivas respecto del origen socio educativo de la muestra, en relación al capital cultural de la familia de los integrantes de la muestra. Sobre esto, los análisis realizados a partir de las variables nivel educacional del padre y repertorios, no arrojaron evidencia que permitiese identificar asociaciones entre ellas. Asimismo, el análisis descriptivo de la muestra permitió observar que se trata de un grupo mucho más homogéneo de lo que se estimaba inicialmente, con escasa varianza socio-económica de origen entre los sujetos, lo cual incidió posiblemente en la distribución de los repertorios al interior de la muestra.

En términos de impacto de la formación universitaria, al observar la tabla 14, la amplia presencia del repertorio docto en dicho contexto (cualquiera sea la categoría en la cual se encuentre) resulta más bien una condición esperable, dada la centralidad que tiene este repertorio en términos de formación y alfabetización. Por lo mismo, la pregunta acerca del impacto de la formación universitaria debiese - a nuestro juicio - estar más centrada en lo que sucede en el contexto de desempeño profesional: ¿qué sucede con el repertorio docto en dicho contexto? Es decir, asumiendo que el repertorio docto constituye un elemento central de la formación universitaria, y que dicha formación - de carácter profesionalizante - debiese tener un correlato en las prácticas desarrolladas en el contexto de desempeño profesional, la pregunta debiese explorar con mayor profundidad acerca de la presencia del género docto como repertorio de la formación universitaria, indagando especialmente en la naturaleza de dicho conocimiento.

En este sentido, si bien tanto autores y obras como métodos forman parte del repertorio docto, y aún cuando los métodos en sí mismos constituyen un elemento crucial en el aprendizaje de un nuevo lenguaje, la naturaleza funcional de los repertorios contenidos en ellos, además de la simplificación técnica a la cual se ven afectos, podría redundar en un impacto menos sustantivo, respecto de las obras pensadas con fines estéticos. En otras palabras, hablamos de una formación musical universitaria que no logra proyectarse como conocimiento profesional sustantivo, al no trascender una

aproximación primaria, recontextualizada, hacia repertorios musicales sustantivos, elaborados y transmitidos bajo lógicas de sentido estético.

Las siguientes figuras ilustran lo anteriormente expuesto, en relación a los repertorios mencionados en la formación universitaria.

Figura 10, proporción general entre autores y métodos, repertorios de la formación universitaria.

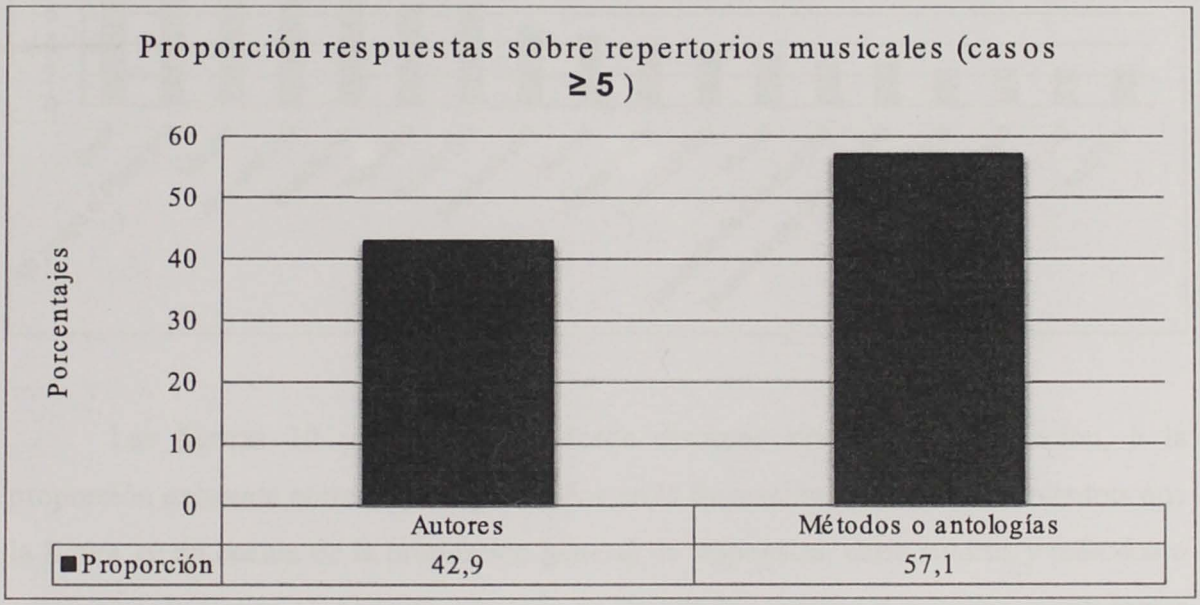
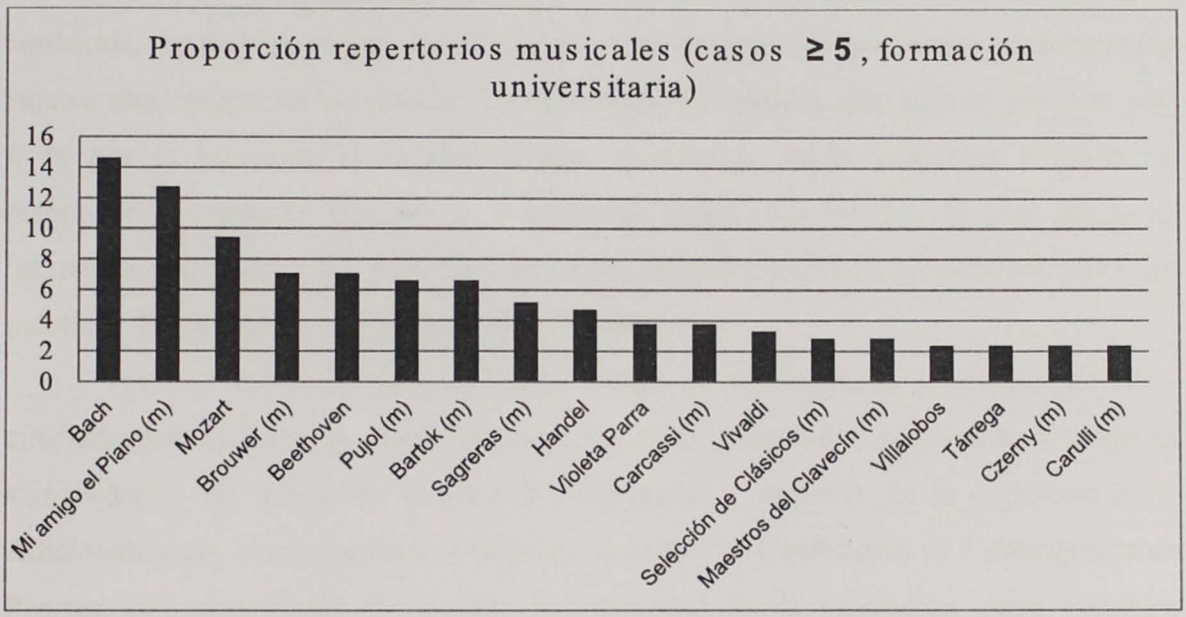


Figura 11, proporción de autores y métodos nombrados, repertorios de la formación universitaria.



Las figuras 10 y 11 refieren, desde distintos niveles de apreciación, a la proporción existente entre autores y métodos en la formación universitaria: mientras que la figura 10 da cuenta de la proporción general de respuestas, entre autores y métodos o antologías, la figura 11 permite observar en detalle los autores y métodos o antologías (signados con la letra m) más frecuentemente mencionados por los sujetos. A diferencia de las figuras anteriores, estas últimas han sido elaboradas a partir del total de repertorios nombrados para la formación universitaria, y no del total de casos. Esto, debido a que al corresponder a una submuestra (frecuencias igual o superior a 5), no contempla el total de respuestas sobre repertorios, pudiendo establecer distorsión en los resultados.

5.3 Relaciones entre patrones de repertorios musicales y contextos

El objetivo de la presente sección de análisis es identificar las relaciones entre contextos, repertorios, y períodos históricos en el cual se formaron como profesores los sujetos que componen la muestra. La relevancia del análisis que aquí se propone está dada por la búsqueda de evidencia que contribuya, desde evidencia empírica, a responder la pregunta asociada a la hipótesis central del estudio, la cual señala la influencia que tendrían los períodos históricos, sobre las políticas, las instituciones y las prácticas de los sujetos que componen la muestra.

Para los análisis fueron utilizadas tablas de contingencia, y pruebas de chi - cuadrado para explorar la asociación entre variables categóricas, analizando el grado de significación, de modo de estimar la aceptación o rechazo de la hipótesis nula. Adicionalmente, como medidas simétricas se utilizó el Coeficiente de Contingencia de Pearson (C), con el fin de estimar la intensidad de la asociación entre variables cualitativas. Para todas las tablas, se adoptó como nivel de significación mínimo $p < 0,05$.

El análisis de los datos da cuenta de dos ámbitos de asociación: el primero, relativo al origen social (familia, escuela, grupo de pares), y sus relaciones con el contexto de formación universitaria, y el contexto de desempeño profesional; el segundo, que busca dar cuenta de la existencia de relaciones entre el período histórico (en su concepción más amplia: cultural, social, histórica, y las relaciones existentes entre los sujetos y su época[92]), y los repertorios musicales pertenecientes al contexto de formación universitaria de los sujetos que constituyen la muestra.

---

[92] En alemán, la expresión *Zeitgeist wirkung*, ("el efecto del espíritu de los tiempos"), constituye tal vez una expresión más representativa de lo que se busca exponer. Analizado en detalle, más adelante.

5.3.1 Relaciones entre contexto de origen y contexto de formación universitaria

El presente análisis estudia las relaciones entre el contexto de origen y el contexto de formación universitaria, a partir del hallazgo de asociaciones estadísticamente significativas entre los patrones de repertorios de audición musical realizados en la adolescencia (contexto de origen), y aquellos patrones de repertorio de audición musical provenientes del contexto de formación universitaria. El núcleo del análisis refiere a las posibilidades de conservación, variación o cambio entre los géneros musicales que constituyen los patrones de repertorios, y, secundariamente, a la potencial incidencia que tendría el contexto de formación universitaria, como generador de variaciones o cambios en las preferencias de audición musical que portan los sujetos desde su origen social (en términos de volumen: conservación o ampliación de los repertorios).

Los resultados del análisis dan cuenta de una asociación entre las variables Repertorios de audición musical de la adolescencia y Repertorios de audición musical del contexto de formación universitaria (X^2 = 117,615, DF = 49), la cual es estadísticamente significativa (p = 0,000), con una intensidad de asociación muy alta (CC = 0,720). Dichos resultados fueron obtenidos sobre 109 casos, correspondientes al total de la muestra.

Los resultados anteriores dan cuenta de un efecto del contexto de formación universitaria sobre el contexto de origen, en términos de los repertorios de audición musical, a través del enriquecimiento de la base de repertorios para la práctica de la audición musical. Enriquecimiento en tanto los repertorios se amplían hacia la música docta y sus posibilidades de combinatoria con otros géneros, como efecto de la influencia de la formación universitaria sobre los repertorios del origen: efecto deseable, en tanto la Universidad constituye - especialmente para esta muestra - un espacio de resocialización respecto del conocimiento musical que portan desde el origen.

5.3.2 Relaciones entre contexto de origen y contexto de desempeño profesional

El presente análisis estudia las relaciones entre el contexto de origen y el contexto de desempeño profesional, específicamente entre patrones de repertorio de audición musical realizado en la adolescencia (contexto de origen), y patrones de repertorio de ejecución musical del contexto de formación universitaria. En el núcleo del análisis, se busca estudiar la posible incidencia entre dos ámbitos de realización (audición vs. ejecución musical), que se sitúan en contextos distantes en sentido temporal (origen social y desempeño profesional), y correspondientes a diferentes contextos (habitus primario, constitutivo de una experiencia personal de base, versus la constitución de la experiencia laboral, tercera fase del habitus). Es por esto que el foco del análisis estará entonces en las posibilidades de asociación entre habitus primario y práctica docente, a partir de los repertorios musicales de audición y ejecución musical.

Los resultados muestran una asociación entre las variables Repertorios de audición musical de la adolescencia y Repertorios de ejecución musical del contexto de prácticas docentes (X^2 = 69,051, DF = 49), la cual es estadísticamente significativa (p=0,031), con una intensidad de asociación alta (CC = 0,623). Dichos resultados fueron obtenidos sobre 109 casos, correspondientes al total de la muestra.

Internamente, es posible observar variación y cambio en las dos categorías de repertorios que concentran la mayor cantidad de casos para la audición del contexto de origen: la categoría popular y la categoría docto y popular, las cuales aparecen redistribuidas en el contexto de desempeño profesional, incrementando sustantivamente dos de las cuatro categorías mixtas existentes (folclore y popular, docto, popular y folclore).

En términos analíticos, esto quiere decir que se observa una asociación entre el contexto de origen y el contexto de desempeño profesional, el cual se materializa a su vez entre dos ámbitos de práctica musical (audición, ejecución), y donde la relación se plantea estableciendo la audición musical del origen como fuente o reservorio de conocimientos para las prácticas de ejecución musical del contexto de desempeño

profesional, con especial emergencia del repertorio popular. Relación que a su vez podría estar mediada por condicionantes contextuales, los cuales darían forma a la presencia del género popular en este espacio de prácticas docentes: por ejemplo, la necesidad de motivar a los estudiantes mediante repertorios cultural y socialmente cercanos músicas de su conocimiento, sumadas a la necesidad de transmitir unos principios identitarios que forman parte esencial del currículo nacional, y a la propia herencia formativa del docente, formado bajo la matriz de la música docta, permite proponer un marco interpretativo para los resultados antes descritos.

En síntesis, es posible observar relaciones entre dos ámbitos de prácticas, esenciales a la conformación de la experiencia musical de la presente muestra, situados en los extremos de la trayectoria formativa: por una parte, la adolescencia, componente central del habitus primario, y fundamental en la conformación del gusto; por otra, el contexto de prácticas docentes, en el cual se ponen en juego las realizaciones relativas al conocimiento profesional docente. en otras palabras, presencia del habitus primario en la práctica docente del profesor de música, estableciendo asociación entre las prácticas de audición y ejecución musical por medio de los repertorios. Y, en el trasfondo de esta relación, la presencia latente de la dimensión temporal, como eje articulador de dicha asociación: dimensión temporal que se refleja en la adolescencia como etapa del desarrollo humano, de carácter dinámica, y que afecta también a los propios repertorios musicales, en tanto éstos cambian y evolucionan en el tiempo[93].

[93] Acerca de la evolución de los repertorios musicales, ver Lena, J. & Peterson, R. (2008). Classification as Culture: Types and Trajectories of Music Genres. En *American Sociological Review,* October 2008, nº 73. pp. 697-718

5.2.3 Relaciones entre períodos de formación y repertorios musicales del contexto de formación universitaria.

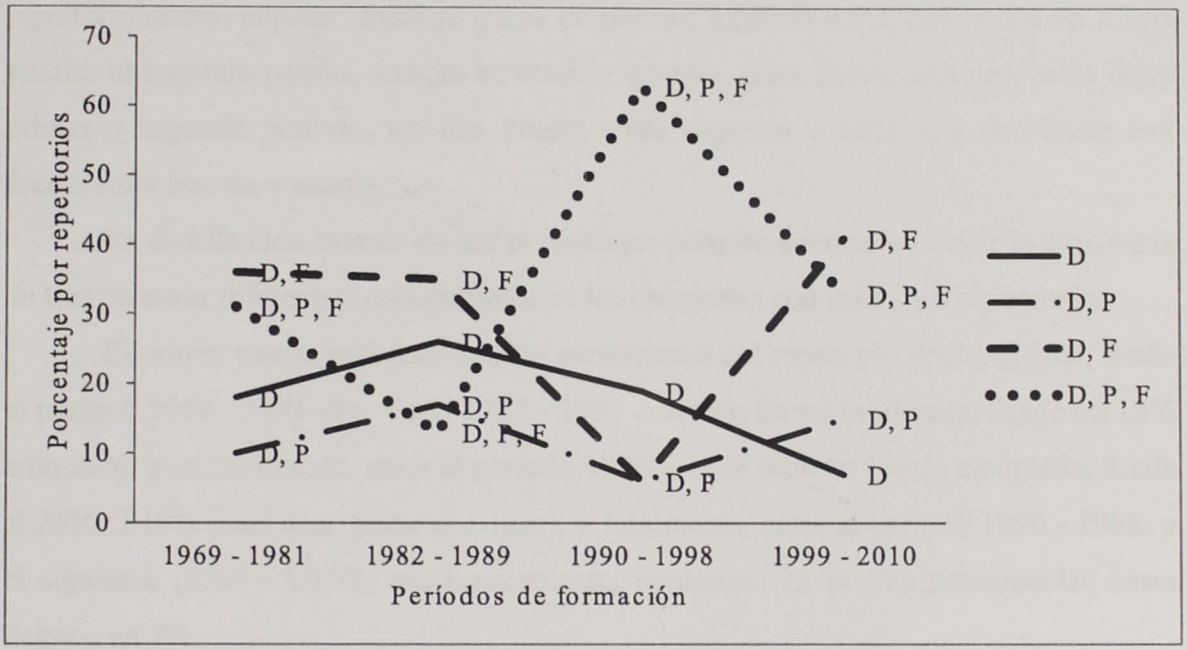
El siguiente análisis permite examinar las relaciones entre la formación universitaria y el período de formación, a partir del estudio de las dinámicas de evolución y cambio en los repertorios de ejecución musical realizados en la universidad. A diferencia de los anteriores análisis, el foco estará puesto en la evolución de cada patrón de repertorio, a lo largo de los diferentes períodos: a partir de los principios de continuidad, variación y cambio, se busca descubrir si el período de formación tendría una incidencia en las prácticas y repertorios musicales que conforman la experiencia de los sujetos. Los resultados son presentados en forma gráfica, con el fin de comunicar en forma directa los resultados del análisis. Por último, cabe notar que, con respecto a la variable repertorios, la figura solo presenta cinco de siete categorías predefinidas; por otra parte, es necesario observar que, en la variable de formación universitaria, existen dos categorías que han sido excluidas del análisis (popular, folclore), debido a que no existen planes de formación que sustenten su propuesta formativa exclusivamente sobre estos repertorios.

Los resultados obtenidos dan cuenta de una asociación entre las variables Repertorios de ejecución musical del contexto de formación universitaria y Período de formación como docente (X^2 = 33,592, DF 20), la cual es estadísticamente significativa (p=0,029), con una intensidad de asociación media - alta (CC = 0,485). Dichos resultados fueron obtenidos sobre 109 casos, correspondientes al total de la muestra.

Los marginales de la variable *Período de formación como docente*, dan cuenta de una distribución desigual de la población por cada período, con una mayor concentración de sujetos en el período 1969 – 1981, con 39 casos y una distribución de docentes para cada uno de los siguientes períodos de 23, 16 y 27 casos, respectivamente.

Los resultados anteriormente referidos son graficados en la siguiente figura.

Figura 12, dinámicas de cambio de repertorio entre períodos, representados según su peso porcentual



La figura anterior presenta una selección de resultados, correspondientes a patrones de repertorios de ejecución musical de la formación universitaria, dispuestos según el período histórico en el cual estudiaron los sujetos. Dichos patrones están construidos en base a las proporciones de respuestas para cada repertorio, en cada período, habiendo sido seleccionado las categorías de repertorio con mayor proporción de respuestas en cada nivel.

De acuerdo a la figura 14, es posible identificar una trayectoria de cambio distinta para cada uno de los géneros y sus combinaciones en el poco menos de medio siglo bajo examen. El primero, referente al repertorio docto (línea continua, letra D.) el cual crece entre el primero y el segundo período, para luego decaer progresivamente entre el tercero y el cuarto; el segundo, correspondiente al repertorio docto - popular (trayectoria en líneas y puntos, letras D.P.), que oscila, incrementándose entre el primer y segundo período, para caer bruscamente entre el segundo y tercero, y volver a subir

entre el tercero y el cuarto; el tercero, correspondiente al repertorio docto - folclore (línea segmentada gruesa, en letras D.F.), que crece levemente entre el primer y segundo período, cae entre segundo y tercero, y se alza bruscamente entre tercero y cuarto; y el repertorio docto, popular, folclore (línea de puntos, letras D.P.F.), que oscila en forma similar al segundo patrón, aunque en sentido inverso, pues inicia con una caída entre primer y segundo período, un alza brusca entre segundo y tercero, y desciende con fuerza entre tercero y cuarto.

La distribución interna de los porcentajes permite además observar la existencia de tres patrones diferentes, concentrados en las categorías con más altos porcentajes.

El primer patrón está dado por las evoluciones del repertorio docto, el cual, desde el período 1969 - 1981 al período 1982 - 1989 crece en forma moderada, desde un 18% a un 26%; posteriormente, entre el período 1990 y 1998 baja en forma moderada, desde el 26% al 19% (casi una vuelta al origen), y finalmente, entre el período 1990 - 1998, y el siguiente (1999 - 2010), cae bruscamente, perdiendo 12 puntos porcentuales hasta llegar a un 7%.

El segundo patrón evolutivo aparece en la categoría docto, folclore, el cual, desde el período 1969 - 1981 al período 1982 - 1989 se mantiene con mínima variación, desde un 36% a un 35%; posteriormente, en el período 1990 y 1998 baja bruscamente, hasta un 6%, y finalmente, entre el período 1990 - 1998, y el siguiente (1999 - 2010), crece marcadamente, alcanzando un total de 41%.

El tercer patrón de evolución de repertorios se origina en la categoría docto, popular, folclore, la cual desde el período 1969 - 1981 al período 1982 - 1989 baja notoriamente, desde un 31% a un 13%; posteriormente, entre éste período y el siguiente (1990 - 1998) crece en forma radical en un total de 50 puntos porcentuales, hasta alcanzar 63%, para luego, en el período 1990 - 1998, y 1999 - 2010, decaer 30 puntos porcentuales, hasta llegar a un 33%.

Las evoluciones de las combinaciones de géneros bajo examen en a lo largo de los períodos históricos distinguidos son diferentes: el repertorio docto comienza con un alza moderada entre los años setenta y ochenta, para luego pasar a una baja, moderada

primero, en los Noventa, y más pronunciada en la década de los 2000. La la combinación docto-folclórica (DF), como la combinación docto-popular-folclórica (DPF) muestran movimientos inversos: entre los dos primeros períodos la categoría DF experimenta un alza, mientras la categoría DPF experimenta una baja. A esto le siguen movimientos bruscos, nuevamente contrastantes entre sí para las dos categorías: la caída brusca de la categoría DF entre los '80 y los '90 (de 35 a 6%), es acompañada con un alza similarmente marcada para la categoría DPF en el mismo período (de 13 a 63%). En la última fase histórica, de la década de los Noventa a la del año 2000 se verifica un alza moderada de la categoría DF (de 6 a 15%), mientras la categoría DPF de su peak de los Noventa (de 63 a 33%), movimientos que las restituyen, con ligera variación, a una condición similar a la situación del período 1969 – 1981. Planteado esto, es posible interpretar influencias del período, en tanto manifestación de los principales hechos y condicionantes socio-culturales que enmarcaron la realización de las prácticas musicales y culturales durante los cuatro decenios. Efecto *zeitgeist*, en términos de talante cultural sobre los repertorios de la experiencia musical de los sujetos[94] que empapa a la universidad y la experiencia musical en la cultura, cortada a su vez por la historia. En otras palabras, lo macro planteado desde su impacto sobre el repertorio ejecutado en la universidad, y que, si bien desde una dimensión más interpretativa (resulta difícil afirmar sin contar con otros tipos de evidencia), permite abrir posibles cauces paa futuras investigaciones.

La importancia que el presente análisis le otorga a este impacto se funda en que, en términos de clase social y oportunidades de aprendizaje, la experiencia musical de la universidad representa el acceso a la música docta como instancia formativa que a su vez es distintiva del saber profesional, y cómo este acceso varía con los períodos

[94] Esto se reafirma por los datos obtenidos en el cruce entre repertorios de audición del contexto de origen, y el período en que se formaron como profesores (X^2 = 49,027, DF = 24; p = 0,002, CC = 0,557), el cual otorga evidencia empírica relacionada con la conformación del gusto en el habitus de clase, y donde dicho habitus - en tanto "historia encarnada" - es intervenido por el período histórico específico (en tanto clima cultural) en el cual se desarrolla.

históricos. Si bien los otros repertorios (popular y folclore) forman parte complementaria de dicha oportunidad de aprendizaje, no constituyen en sí mismos un núcleo cultural sobre el cual se construye el conocimiento profesional de los docentes (valga decir que, en la tabla presentada, los repertorios popular y folclore no aparecen nunca como categorías puras, sino sólo en combinación con el repertorio docto).

De esta forma, los datos muestran una vinculación entre la variación de las categorías de repertorios, los cambios culturales de la historia en términos macro, y la forma en que dichos cambios permean a su vez la formación universitaria; vinculación que plantea además diferentes ritmos de cambio, los cuales demorarían a su vez entre diez y veinte años en manifestarse empíricamente en la experiencia musical de los sujetos.

5.4 Producción académica en educación musical: notas complementarias

Históricamente, la producción académica en educación musical ha estado definida en torno a tres ámbitos: la publicación de artículos en revistas académicas del campo musical, la realización de trabajos de finalización de programa, como requisitos de titulación y/o graduación, con carácter investigativo (aún cuando no se trate de investigación propiamente tal), y, complementariamente, la edición de textos con fines didácticos, ya sean bajo la figura de textos guía para el profesor, o textos para estudiantes.

Sin perjuicio de la existencia de trabajos que abordan el desarrollo de la publicación de tesis en educación musical, y la edición de textos con fines didácticos[95],

[95] La producción de conocimiento relativa a los trabajos de finalización de estudios (tesis, seminario, memoria de título o grado, etc.) en educación musical, constituye una fuente poco explorada como representativa de una producción académica. Si bien concordamos en que las condiciones de producción de una tesis de pregrado puede diferir sustantivamente (en tanto propósitos, sustento teórico y alcances metodológicos) respecto de otra de postgrado, y aún más de una investigación de carácter no formativo (hecho que pondría en entredicho su validez como "producción investigativa"), permite precisamente explorar tendencias, enfoques y

la publicación de artículos constituye la referencia más importante para dar cuenta del estado del campo, y su evolución en el tiempo, reconociéndose regularidades y fluctuaciones a lo largo de los diferentes períodos, en relación al volumen de publicaciones, y a las temáticas abordadas en ellas.

En el caso de Chile, tres características destacan respecto del campo de publicaciones académicas en música y otras afines (entre ellas, educación musical): la escasez de publicaciones periódicas, indexadas o arbitradas existentes en el país durante el período en estudio; la larga extensión temporal que abarca al menos una de ella (desde 1945 a la fecha); y, finalmente, el posicionamiento epistemológico sobre la música de tradición escrita occidental, por sobre otros lenguajes musicales.

De acuerdo a las características antes referidas, la Revista Musical Chilena resulta ser el referente de mayor peso simbólico para la publicación académica en música y áreas afines[96], caracterizadas por el desarrollo de investigación y divulgación musical sistemática desde 1945 a la fecha.

---

características generales de la producción al interior de cada programa o carrera. Características que permiten, por ejemplo, inferir aspectos tales como la existencia de líneas de investigación u orientaciones institucionales que guíen la producción de conocimiento, vínculos entre investigación y curriculum, formación inicial docente, prácticas pedagógicas, políticas, etc. Sin perjuicio de lo anterior, y aún cuando no califique para constituirse como investigación, resulta un insumo interesante para explorer tendencias generales. Para más antecedentes, se sugiere revisar Poblete Lagos, C. (2010), Producción de conocimiento en la formación de profesores de música en Chile: un estudio exploratorio. *XXII Congresso da Associacao Nacional de Pesquisa e Postgraduacao em Música, ANPPOM*. Joao Pessoa, 2012.

[96] De acuerdo a las tres características antes nombradas, se descartan aquellas de reciente creación (por ejemplo, *Resonancias*, editada por el Instituto de Música de la Universidad Católica de Chile, o *Neuma*, editada por la Escuela de Música de la Universidad de Talca), como también aquellas que, aun cuando situadas en otra época, con otros significados y concepciones sobre el rol académico e investigativo (por ejemplo, el *Semanario Musical*, o las revistas *Marsyas*, *Aulos* y *Revista de Arte*), poseen escasa trayectoria en el campo musical.

La Revista Musical Chilena y la educación musical

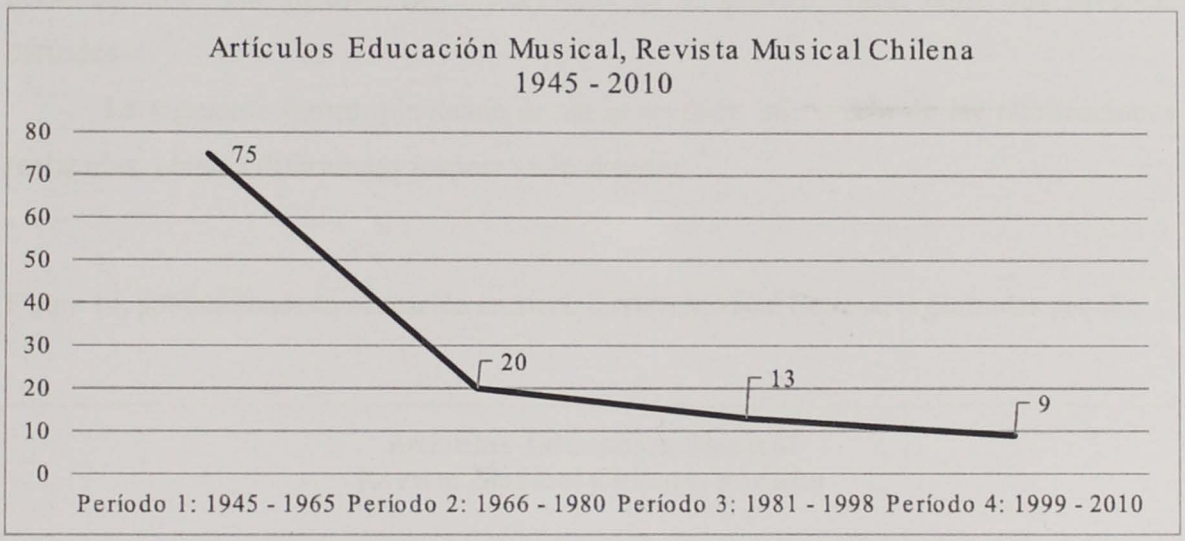
El nacimiento de la Revista Musical Chilena (1945) estuvo enmarcado por la constitución del campo académico de la música, conformado en torno a la Facultad de Bellas Artes (posteriormente, de Ciencias y Artes Musicales, actualmente Facultad de Artes), y, más específicamente, en torno al Instituto de Extensión Musical. Desde ese entonces, y no existiendo otro referente dedicado a la reflexión escrita sobre música desde la década anterior, la Revista Musical Chilena asume la tarea de complementar desde la crónica investigativa y los estudios críticos, el avance que habría tenido la composición y la interpretación musical hacia mediados de la década del '40 (*Revista Musical Chilena*, mayo 1945, p. 1 – 3). Estos tres elementos, sumados a la preponderancia de la Universidad de Chile en la constitución del campo de la política cultural nacional, otorgarían reconocimiento a la revista, en tanto publicación especializada en música y, como subtexto, legitimando el desarrollo de un discurso oficial sobre música, que a su vez encuentra respaldo sobre la base de las instituciones de formación y extensión musical de la época. Discurso que, dada su posición privilegiada respecto de otros discursos y otras problemáticas relativas a otras miradas sobre música (incluso, avanzada la década del '60, otros lenguajes musicales), comienzan a conformar una mirada canonizada respecto de la música.

Paulatinamente, la Revista Musical Chilena comienza a reunir publicaciones en torno a la investigación musicológica (primero histórica, luego etnomusicológica), en paralelo a difundir las principales actividades realizadas en Santiago y algunas regiones en el ámbito musical. Dentro de este desarrollo, comienzan también a ser publicados diversos artículos vinculados a la educación musical, como parte integrante de ese pensamiento canonizado hacia mediados del siglo XX, respecto de la música que debe ser cultivada, transmitida y enseñada.

A lo largo del período 1945 - 2010, es posible encontrar un total de 117 publicaciones relacionadas con educación musical pertenecientes a la Revista Musical Chilena, correspondientes a escritos relativos a difusión de actividades musicales,

crónica, e investigación, indistintamente[97], y publicados conforme va constituyéndose la educación musical como área de desarrollo académico. La siguiente figura da cuenta de la evolución de las publicaciones en educación musical, a lo largo de diferentes períodos históricos.

Figura 13, publicaciones en educación musical, Revista Musical Chilena, en distintos períodos.



La figura anterior muestra, a lo largo de los cuatro períodos en ella indicados, da cuenta de la existencia de un gran volumen de publicaciones relativas a educación musical durante el primer período, seguido de una caída hacia el seguno período, y seguido de un descenso paulatino entre el segundo, tercero y cuarto períodos. Decrecimiento que, desde la lógica de la periodización, aparece como una caída, seguida de un descenso gradual, y donde incluso el decrecimiento pareciera ir disminuyendo,

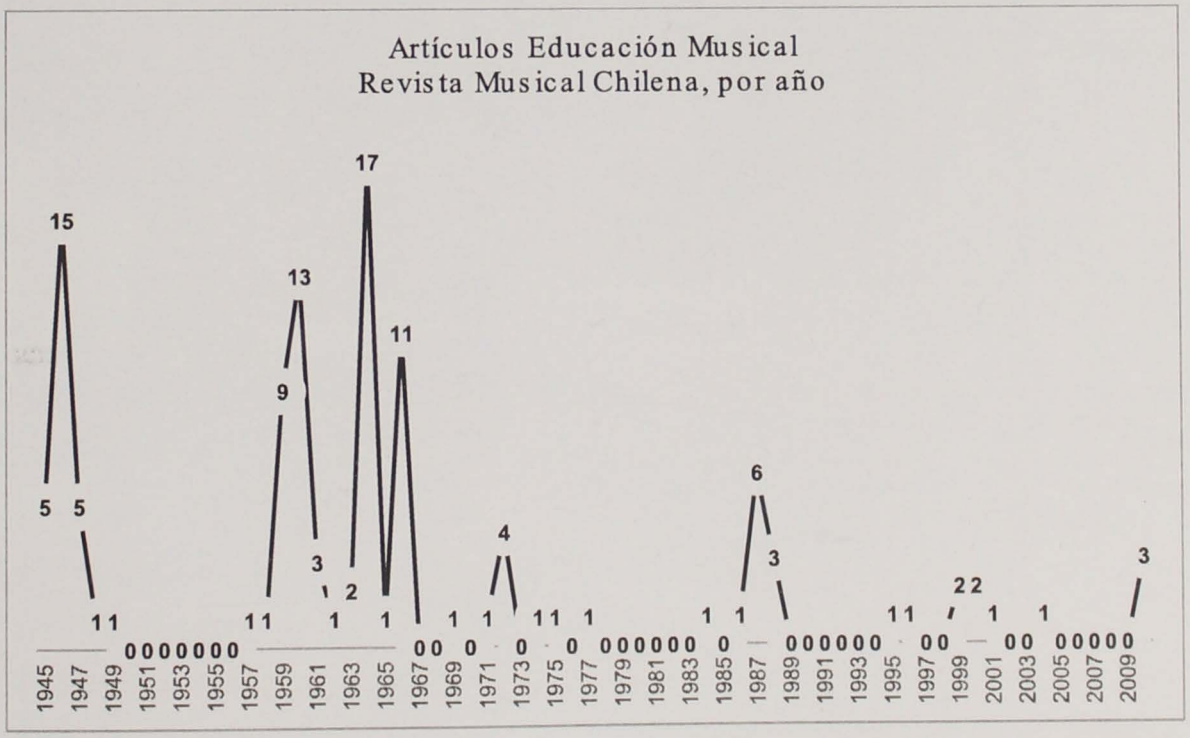
[97] Cabe notar la diferenciación. Al igual que publicaciones similares, la Revista Musical Chilena comienza por constituir un órgano de difusión de la producción realizada al interior de la Facultad de Bellas Artes, que no hace distinciones entre tipos de investigación. A lo largo de los años, la Revista comienza a perfilar una orientación más precisa respecto de su línea editorial, hacia una revista de investigación. Es solo durante la década de 2000 que define su orientación investigativa, adscribiendo a normas internacionales para su indexación, como parte del catálogo de publicaciones Thomson -Reuters (ex ISI), siendo adempas incluida en Scielo y otros índices.

conforme avanza el tiempo (de 55 puntos entre el primer y segundo período, a 7 entre el segundo y tercero, y a 4, entre el tercero y el cuarto, respectivamente).

Sin embargo, un análisis más detallado respecto de las publicaciones realizadas, permite observar diferencias respecto a la asunción del supuesto de "regularidad" en las publicaciones en educación musical. En efecto, la periodización antes presentada asume que hablamos de una producción sistemática y continua a lo largo de los diferentes períodos, que, por razones no explicitadas en el gráfico, varía entre los diversos períodos.

La siguiente figura, planteada desde la revisión *año a año* de las publicaciones realizadas, plantea diferencias respecto a la anterior.

Figura 14, publicaciones en educación musical, Revista Musical Chilena, organizadas por año



La figura 14 permite observar con mayor detalle la forma en que ha sido desarrollada la producción en educación musical en la Revista. Según estos resultados, es posible observar que al parecer no existiría una línea continua de desarrollo en torno a publicaciones sobre educación musical, fundando su presencia a partir de la publicación de números especiales, más que en la consolidación de una línea editorial. Presencia discontinua y episódica, con amplios espacios de silencio, y que se encontraría más centrada en la consolidación de un enfoque sobre música, que en la incorporación efectiva de la educación musical como área de desarrollo académico.

Lo anterior adquiere relevancia, para nosotros, cuando hacemos notar el rol que posee la Revista Musical Chilena en la difusión del conocimiento sobre música en el país: conocimiento canonizado sobre la base de la música de tradición escrita occidental, que recoge algunas influencias del folclore y las músicas étnicas, y el peso simbólico proyectado a lo largo de los siguientes períodos en educación musical.

A modo de cierre

La evidencia descriptiva de los repertorios por género y contextos permitió en este capítulo comprobar su variación distintiva a partir del contexto de origen. En éste, como se comentó poco más arriba, el cruce de los repertorios por las variables independientes referidas a origen socio-económico (educación y ocupación de madre y padre), no arrojaron diferencias significativas: la muestra de profesores estudiados no se diferenció lo suficiente en este aspecto como para haber impactado sobre sus respuestas respecto a repertorios. A partir de esta relativa homogeneidad, la evidencia y el análisis mostró con consistencia la diferencia de los repertorios del contexto de formación universitaria tanto con los del origen, como con los del desempeño profesional. La primera diferencia era del todo esperable: la experiencia universitaria equivale a la del acceso a un nuevo 'reservorio' en que la música docta, y sus combinaciones, predominan, estableciendo un repertorio nuevo en estos nuevos profesionales. La segunda, sin embargo, es un hallazgo menos intuitivo, en sus rasgos de retorno al predominio de los géneros popular y folclórico, que plantean interrogantes sobre el impacto duradero de la formación universitaria y su capacidad de redefinir la visión y preferencias de los docentes en cuanto a repertorios a trabajar con sus estudiantes. Plantea además preguntas, que no han sido parte de la investigación, sobre el currículo escolar de educación musical y cómo este define el acceso a los distintos géneros de la niñez y juventud del país, así como, decisivamente, los profesores perciben y entienden, las prescripciones del caso. Por otra parte, el análisis comparado de los planes de formación inicial docente, en términos de los tipos de conocimiento desarrollados al interior de los programas, abre espacio a interesantes reflexiones en torno a las evoluciones de este a lo largo de los diferentes períodos, como también entre las diversas instituciones. Finalmente, la mirada a la producción de conocimiento en educación musical a lo largo del período, otorga un contraste necesario para caracterizar la evolución histórica de la formación inicial docente en educación musical, contextualizando tanto la evolución de los planes de estudio, planteando en el conjunto

de evidencias históricas un marco interpretativo para el establecimiento de relaciones entre contextos de origen, formación inicial y práctica docente, y los períodos en los cuales se desarrollan. Estas relaciones son consolidadas en la siguiente sección de conclusiones.

VI. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio dan cuenta de las relaciones entre los repertorios de los contextos de origen, de formación universitaria y de prácticas docentes, y los contextos históricos en los cuales se formaron los profesores de música en universidades chilenas entre 1969 y 2010.

Los análisis realizados permitieron comprobar la hipótesis planteada por el estudio, acerca del efecto que tendría en los repertorios musicales el período histórico en el cual se formaron como profesores de audición y ejecución musical, desde la perspectiva relacional y sociocultural establecida desde las bases teóricas. Según éstas, los períodos históricos afectan el *habitus* de los sujetos respecto de sus preferencias musicales. *Habitus* que se inscribe en la experiencia musical, afectando no solo las prácticas musicales objetivas del contexto de origen, sino también la forma en que los sujetos enfrentan la experiencia musical de los repertorios del contexto de formación universitaria, y las elecciones que se encuentran a la base del contexto de prácticas docentes en su vida profesional. Preferencias musicales, que se ven afectadas también por la evolución de las instituciones, las concepciones sobre música y enseñanza, y, desde un nivel mayor, por los cambios en las políticas, derivados por los cambios en la política[98].

Repertorios y contextos

Desde la perspectiva de los sujetos que conforman la muestra, los resultados dan cuenta de cambios sustantivos en la conformación de los repertorios musicales, en relación directa con las etapas de desarrollo que enfrentan los sujetos entre infancia y adolescencia. Acerca de esto, fueron observados cambios sustantivos en los repertorios,

[98] Sobre politics and policies, ver Cox, C., (1984), op. cit.

fundamentalmente como ampliación (en términos de mayor cantidad de autores u obras, y como inclusión de nuevos géneros musicales) a lo largo de las etapas por las que originalmente interrogó el cuestionario (infancia, adolescencia, etapa universitaria). En ese sentido, los cambios apuntan a una ampliación hacia el género popular entre infancia y adolescencia, y luego hacia la configuración docto - popular - folclórico entre adolescencia y etapa universitaria.

Desde la perspectiva del desarrollo de las instituciones, es posible observar la presencia de un repertorio musical predominante en los planes de formación universitaria en educación musical, el cual, configurado a partir del desarrollo de la música de tradición musical escrita de origen centro europea (más comúnmente, música docta), instala una parte sustantiva del conocimiento profesional de los docentes de música, sobre la base de una mirada que aún establece diferenciación y sesgo con respecto a otras músicas. Diferenciación y sesgo que no admiten reflexión en torno al valor cultural de otros repertorios, o la incorporación de concepciones pedagógicas centradas en el aprendizaje y la visibilización de los procesos de enseñanza, y que, inercialmente, continúa siendo replicado a lo largo de la historia de la formación inicial docente en Chile, incluso existiendo evidencias de la escasa relevancia otorgada a la educación musical como ámbito de estudio y desarrollo de producción académica al interior del propio canon musical.

Por otra parte, y, en una línea complementaria al objeto de la presente investigación, (no profundizada en anteriores secciones de la tesis), fueron halladas inconsistencias entre las orientaciones formativas de los planes de formación universitaria, y los repertorios que señalan haber realizado los sujetos durante su formación. esto se basa en el hallazgo de respuestas sobre géneros musicales que declaran haber experimentado en la formación universitaria, los cuales discrepan de los datos obtenidos desde los planes y/o programas de formación. Así, en los repertorios de audición musical del contexto de formación universitaria, las principales categorías son

la combinación *docto - popular - folclore*, y la combinación *popular - folclore*, con una bajísima proporción de respuestas relativas al género *docto* [99]. Esto también es reafirmado en el discurso de algunos de los profesores universitarios entrevistados, quienes señalaron - especialmente entre el período posterior a 1982, y anterior a 2001 - haber operado con libertad para escoger aquello que trabajarían con sus alumnos.

Estos hallazgos abren la puerta a tres posibles interpretaciones: en primer lugar, la posibilidad cierta que, amparados bajo el principio de *libertad de cátedra*, y la debilidad en los controles institucionales estrictos durante el período 1982 - 2001, los profesores encargados de llevar a cabo las asignaturas no hayan implementado el plan de estudios de acuerdo a las orientaciones dadas, o a los programas prescritos. En segundo lugar, la posibilidad de que, dada la distancia temporal entre la época en que fue realizada la formación universitaria y la aplicación del cuestionario, las respuestas posean un sesgo asociado al *factor recuerdo*; es decir, la posibilidad de que la dificultad para recordar con precisión elementos específicos acerca de los repertorios, hayan intervenido en la calidad de las respuestas de los sujetos. En tercer lugar, la posibilidad que la respuesta de los sujetos haya considerado la formación universitaria no solo como una instancia académica, organizada verticalmente en función de sus planes de estudio, sino también como un espacio de socialización, que incorpora también los repertorios ejecutados *al interior de dicho espacio*, aún cuando correspondan a prácticas realizadas en instancias informales de socialización, ajenas a las características de la propuesta formativa de cada institución. Ahora bien, cualquiera de las anteriores interpretaciones abre espacios para futuras investigaciones y estudios sobre el tema.

En el caso de los repertorios provenientes del contexto de desempeño profesional, se encontró una amplia diversidad en términos de amplitud del repertorio, con una sólida presencia de la combinación de géneros *docto - popular - folclórico*, (especialmente en audición musical), seguido de la combinación de géneros *popular y*

---

[99] La inconsistencia aparece al momento de revisar los planes de formación, y constatar la baja presencia del género popular como parte de la oferta formativa.

folclórica, hecho que llama la atención, especialmente, en relación al repertorio mayormente trabajado en la formación universitaria (*docto*), y que, en un primer análisis, no estaría teniendo una presencia importante en el desempeño profesional de los sujetos. Si bien lo anterior constituye un dato acerca de una dimensión del impacto de la formación universitaria, resultaría interesante poder estudiar a fondo las maneras en que dichas modalidades de repertorio se van constituyendo, cómo participan las prácticas desarrolladas en la universidad en la constitución de estas modalidades, o bien, trascendiendo el repertorio como objeto de estudio, tiene sentido estudiar las modalidades en que impacta la formación universitaria en la realización de los repertorios del contexto de desempeño profesional, ya no poniendo atención en los géneros propiamente tal, sino en las maneras en que son trabajados con los estudiantes. Por ejemplo, la estimación del impacto de la formación universitaria en los repertorios realizados en el contexto de desempeño profesional no puede estar basada simple y directamente sobre la presencia o ausencia del género docto: en primer lugar, porque existe un factor determinante, como es el currículum escolar, que junto a la cultura institucional del establecimiento escolar establece las directrices de aquello que debe ser trabajado en la escuela; segundo, porque el impacto de la formación universitaria podría también manifestarse - aún cuando tenga una intensidad menor en términos de aporte sustantivo a los repertorios - en la forma de trabajar metodológicamente las prácticas de audición o ejecución musical. Por ejemplo, si al trabajar un repertorio perteneciente al género folclórico o popular, la/el docente realiza una adaptación instrumental y armónica, introduciendo elementos provenientes desde el género docto (formales, estructurales, o simplemente *hacer partituras* para la ejecución) el impacto de la formación universitaria se estaría manifestando, no en términos sustantivos pero sí en términos sintácticos, es decir relativos a la organización formal y del lenguaje musical.

En otros resultados, la investigación dio cuenta de la existencia de dificultades para establecer criterios de elección de repertorios, priorizando entre varias opciones. Las respuestas a dicha pregunta del cuestionario de repertorios y prácticas musicales (pregunta nº 29), aún cuando se solicitaban dos criterios (número establecido con fines

analíticos, esperando un mínimo de discriminación), fueron realizadas marcando todos los campos considerados relevantes para los respondientes, o incluso, todos aquellos disponibles, con lo cual el ítem debió ser excluido del análisis, por no tener la posibilidad de aportar datos válidos en términos de discriminación entre grupos. Misma situación ante la pregunta nº 30, la cual, buscando identificar las prioridades de los docentes al trabajar un repertorio con sus estudiantes, debió ser invalidada, debido a que una gran mayoría de los respondientes marcaron todos los campos, sin establecer prioridades. Si bien las situaciones anteriores pudiesen estar ligadas a características especiales de la muestra y los procedimientos de respuesta del cuestionario (por ejemplo, una muestra exigida en términos de atención para responder, por carecer de tiempo o con excesivo cansancio al momento de contestar la encuesta), también es posible que estén ligadas, por ejemplo, a debilidades en términos del saber profesional y sus mecanismos de operación. Esta hipótesis adquiere sustento si se recuerda, por ejemplo, la complejidad generada en las respuestas a preguntas abiertas relativas a repertorios, abierta a múltiples niveles y opciones de respuesta, indicada dentro de los hallazgos generales, al comienzo de la presente sección de conclusiones.

Finalmente, los resultados obtenidos en el cuestionario de repertorios y prácticas musicales, manifiestan una distancia del profesorado de música, respecto de las prácticas de aula y los repertorios musicales propuestos por el currículo nacional (pregunta nº 33). Dicha distancia se sustenta en la mayoría de respondientes que considera los repertorios musicales presentes en el currículo nacional como "irrelevantes, pues están alejados del trabajo de aula", aun cuando la respuesta a la pregunta siguiente (de carácter complementario), acerca de la forma en que implementa el currículum escolar nacional, señala en forma mayoritaria considerarlo como "una referencia para los contenidos a trabajar, pero a partir de ellos desarrollo mis propios objetivos y actividades". Respuesta que complementando lo requerido en el ítem anterior, da cuenta de una situación objetiva de distancia efectiva con el currículum, en términos de la forma en que lo implementa, y que encuentra un correlato en la forma en que conceptualiza y refiere a los repertorios. Dicha situación abre también a futuras investigaciones, que puedan

indagar acerca de las creencias y concepciones en torno al currículum escolar y los repertorios, las estrategias y modos de operación utilizadas en las prácticas de aula que realizan, o incluso, el contraste de las prácticas de aula con las características de la formación universitaria, en lo referente a currículum nacional.

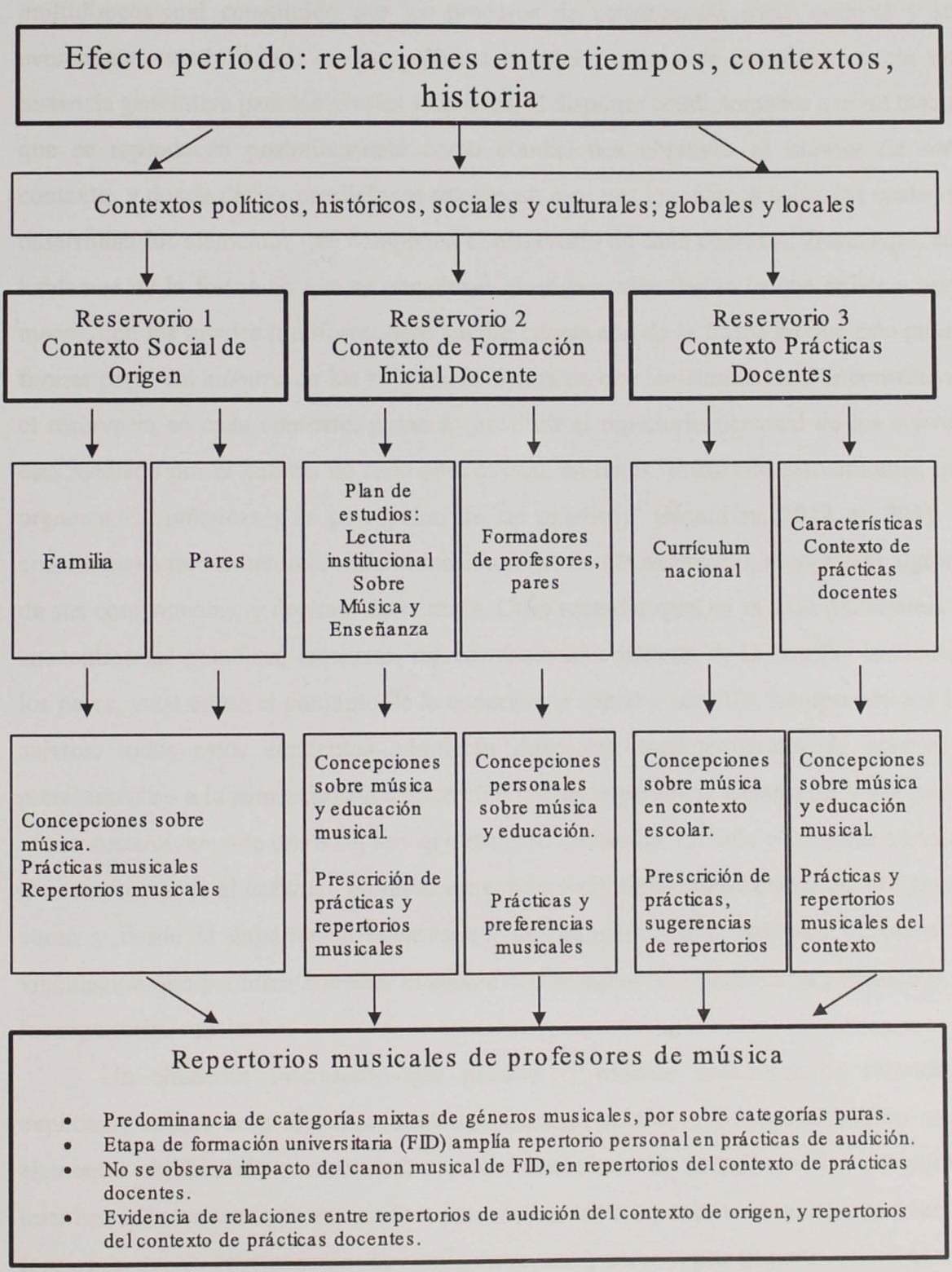
Períodos, contextos, repertorios

Los hallazgos que arrojan los datos que caracterizan las relaciones entre períodos históricos, contextos y repertorios (tanto aquellos obtenidos en los análisis cualitativos, de naturaleza documental, como aquellos obtenidos en los análisis cuantitativos), permiten dar cuenta de una interacción entre estos tres ámbitos, los cuales pueden ser objetivados en la conformación de los reservorios colectivos y repertorios musicales de los sujetos. Dicha interacción - cual danza, en constante movimiento entre sus componentes - va estableciendo unas dinámicas de relaciones que, como si decantaran progresiva y sistemáticamente entre los diferentes niveles, afectarían las predisposiciones que están a la base de las elecciones que van desarrollando.

Los componentes de esta relación fueron ya estimados en el modelo propuesto en el marco teórico para el análisis de la evolución de repertorios musicales de profesores de música (figura 1). Ahora bien, los resultados obtenidos en los diferentes procesos de análisis generaron ajustes y modificaciones al modelo original, estableciendo un marco depurado y nítido para interpretar las relaciones entre períodos, contextos y repertorios, permitiendo a la vez observar la forma en que dichas relaciones se objetivan a partir de ejemplos extraídos desde los propios datos.

La siguiente figura da cuenta del modelo final de relaciones, incorporadas las modificaciones y ajustes.

Figura 15, modelo interpretativo de relaciones entre períodos, contextos y repertorios.



De acuerdo al modelo anterior, el período histórico - en tanto espacio multidimensional constituido por los procesos de construcción socio cultural y sus evoluciones, visibilizados en las políticas a nivel macro - se constituye como una instancia generativa para los niveles inferiores, al disponer condicionantes a nivel macro, que se reproducen posteriormente como condiciones objetivas al interior de cada contexto, y donde dichas condiciones establecen a su vez los marcos sobre los cuales se desarrollan los elementos que componen el reservorio de cada contexto. Hasta aquí, aún hablamos de la forma en que se constituye el *afuera*, vinculando lo que existe a nivel macro, con los niveles inferiores, pero sin dar cuenta aún de la forma en que esto pasa a formar parte del *adentro* de los sujetos. La forma en que los elementos que constituyen el reservorio en cada contexto, pasan a constituir el repertorio personal de los sujetos, está mediado por el *habitus* de cada uno, el cual, en tanto "estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas" (Bourdieu, 2012, p. 201), se constituye en un elemento de discriminación respecto del reservorio, escogiendo algunos de sus componentes, y dejando fuera otros. Cabe recordar que, en la base del *habitus* se encuentran las prácticas, creencias, representaciones e historia de la familia, la escuela, los pares, y así como el conjunto de la experiencia social y sensible incorporada por los sujetos: todos estos elementos adquieren diferentes configuraciones de acuerdo - precisamente - a la forma de esta adquisición que es experiencia encarnada, y que puede variar sustantivamente entre sujetos que comparten familia, escuela y vínculos sociales. De esta forma, es el *habitus* - en tanto estructura multidimensional compleja, objetivada como y desde la experiencia encarnada - el dispositivo que establece procesos de vinculación que permiten conectar el *afuera* con el *adentro*, a partir de la perspectiva de los repertorios musicales.

Un elemento interesante que plantea el modelo anteriormente referido y explicado, refiere a la distancia entre niveles de relación, y su representación como elementos objetivables y concretos, o como condicionantes simbólicos. De esta forma, mientras más cercanos se encuentren los niveles entre sí, más visibles resultan ser las formas en que se objetivan las relaciones entre uno y otro; y, por su parte, mientras más

distantes se encuentren, más abstracta se tornarían dichas relaciones. De esta forma, es potencialmente posible plantear un marco de relaciones hipotéticas entre políticas socioeconómicas, contextos de producción y formación, y las prácticas y repertorios musicales existentes al interior de los contextos, en el cual los cambios ocurridos en el nivel mayor, impactarían sustantivamente en las condiciones objetivas de cada contexto, llegando a impactar incluso, en las características culturales desarrolladas en cada período histórico, al interior de los contextos de origen social, formación inicial y de prácticas docentes.

De esta forma, si extendemos el modelo hacia el contexto de formación universitaria, en el nivel referente al período histórico, los condicionantes podrían referir al desarrollo de políticas educacionales, y luego, en términos de contexto, a su materialización en políticas sectoriales (por ejemplo, la política de *Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, FFID, hacia finales de los años '90, o los procesos de acreditación institucional dirigidos hacia las universidades y algunos de sus programas de formación, en la segunda mitd de la década de 2000), constituyéndose en condiciones generativas para el establecimiento del reservorio (fundamentalmente, los planes de formación y programas de estudio de asignaturas, así como las oportunidades de prácticas musicales que ofrece la institución como contexto). Ahora bien, cabe mencionar que las características de la formación universitaria, así como el rol que posee en relación a la transmisión y constitución de un saber profesional en los sujetos, hace necesario que las relaciones entre reservorio y repertorio sean aún más estrechas, constituyendo una base disciplinar sólida, coherente con el currículo escolar, y capaz de establecer puentes con las características socio culturales y conocimientos previos de los sujetos y sus *habitus*.

Analizando este modelo desde la perspectiva del contexto de prácticas docentes, cabe plantearse que el nivel relativo al período histórico podría verse vinculado nuevamente a los aspectos relativos a macro política, y reflejando, posteriormente, en políticas sectoriales que a su vez, establecen condicionantes para el contexto, enmarcando la constitución de los reservorios: ejemplificando, macro políticas

vinculadas al desarrollo de unas políticas específicas para el nivel escolar (currículum escolar), que a su vez plantean condicionantes para su reservorio (géneros, obras y autores del currículum escolar, o provenientes de la cultura institucional del establecimiento donde se desempeñan los sujetos): nuevamente, la constitución del repertorio debe estar directamente relacionado al repertorio personal constituido durante la formación universitaria, que sin duda porta elementos provenientes del contexto de origen , modulados ahora por el juicio profesional obtenido en la formación universitaria, el cual resulta clave para la constitución del repertorio profesional a realizar en el contexto de desempeño profesional.

Un segundo elemento interesante relacionado con el modelo antes descrito, refiere a la parsimonia con que impactan los cambios que se presentan a nivel de macro estructura, en los repertorios musicales de los sujetos. Demora planteada en función del tiempo en que tardan los cambios sucedidos en cada uno de los niveles superiores, en impactar en los niveles inferiores: desde el nivel macro hacia el nivel del contexto; desde el contexto que asimila los cambios hasta la conformación del reservorio; y desde éste hasta su asimilación (como elecciones) por parte del *habitus*, y su representación (como parte de una elección) en los repertorios individuales.

La hipótesis que surge a partir de este elemento (a considerar para futuras investigaciones), señala que la incorporación de los cambios realizados en un nivel se manifiestarían tardíamente en otro nivel, y donde la velocidad con que se integren dichos cambios, dependerá exclusivamente de las características internas de los contextos y elementos inferiores, así como de la naturaleza de sus dinámicas de continuidad, transformación y cambio que marcan las asimilación y transferencia cultural al interior de ellos.

Si volvemos a los resultados presentados en la figura 12, en torno a las evoluciones del repertorio *docto*, y del repertorio *docto - folclore*, podemos plantear algunas interpretaciones importantes, respecto del efecto del período en sus trayectorias, y en la demora del impacto entre ellos. En el caso del repertorio docto, pasamos de un contexto en el cual la música docta - en términos de conocimiento- corresponde al

discurso oficial, legitimado para toda la formación musical como el tipo de conocimiento que cuenta como válido (período 1969 - 1981), y que en el período siguiente, reforzado por las características autoritarias, de apego a la tradición, y con la carga de negación de otros repertorios, la categoría Docto se incrementa sustantivamente, para luego, en un nuevo contexto, decae recuperando casi el status que tenía en el primer período, para caer definitivamente en el último, entrados los 2000, momento en el cual las condiciones culturales de apertura, instaladas desde los '90 en adelante en Chile, con la vuelta a la democracia, instalan nuevos parámetros de legitimación cultural, los cuales impactan a su vez - con una distancia de más de diez años - en el repertorio docto[100].

En el caso del repertorio docto - folclórico, se produce un efecto parecido entre los tres primeros períodos, aunque diametralmente opuesto entre el tercero y el cuarto: las mismas condiciones de cambio que hacen perder legitimidad al repertorio docto a partir de los '90, vuelven a legitimar el desarrollo de la música docta y el folclore, recuperando dos categorías que están a la base de ambos géneros, como son el de conocimiento elaborado o saber especializado (género docto), y el de identidad (género folclórico). Ahora bien, el estudio de las características internas de cada contexto permite esclarecer también aquello que sustenta estas concepciones: de acuerdo a esto, se hace necesario notar que, por ejemplo, las representaciones en torno al concepto de saber especializado e identidad poseen características muy diferentes entre los períodos, pues culturalmente se encuentran cargadas de las valoraciones, creencias e ideología predominantes - en tanto talante cultural - en cada uno de ellos.

En efecto, las valoraciones atribuidas, por ejemplo, al saber especializado durante la década de los años '70, asumen la posesión de un conocimiento profundo

[100] Una lectura posible acerca de esa disminución resulta ser el debilitamiento del canon musical predominante en las instituciones de formación musical, proveniente de la matriz formativa de la música docta. Debilitamiento que daría cuenta de la conformación de un nuevo "canon", ahora centrado en la educación musical como espacio amplio de repertorios, opuesto al canon musical decimonónico. Esta lectura constituye también - aunque más cercana a la musicología - un ámbito que puede expandirse mediante futuros estudios.

sobre la disciplina musical, basado en el dominio sustantivo del lenguaje, trascendiendo el nivel sintáctico otorgado por la lecto - escritura musical, hacia el manejo comprensivo de la estructura musical, sus principios generativos en términos de tensión y reposo, y las implicancias de esto para la praxis compositiva, interpretativa y relacionada con la apreciación musical. Mismas valoraciones que atribuyen connotaciones especiales a la incorporación de elementos provenientes de la tradición popular, como parte de un saber necesario de ser rescatado y valorado, y que para sectores vinculados a la izquierda chilena del período implicaba además su resignificación identitaria, en función de la construcción de un nuevo modelo de persona[101], acorde con el talante cultural del período.

Concepciones sobre saber especializado y saber identitario que adquieren connotaciones totalmente diferentes durante la década de los '80, momento en el cual el primero es asumido desde una dimensión puramente técnica, aséptica respecto a contenidos de orden social u reivindicatorios, potenciándose además su estatus superior y jerárquico respecto de los otros repertorios, en función de su organización como lenguaje especializado (simbólicamente asociado a un conjunto de reglas y procedimientos estrictos que debían ser seguidos), así como a un conjunto de características extramusicales asociadas a su realización (desarrollo de una disciplina basada en el rigor, posesión de un *don* o talento especial), mientras que el segundo nuevamente asume funciones de construcción identitaria, esta vez asociadas a la promoción de ideales nacionalistas, principalmente basados en concepciones militaristas sobre el concepto de patria, (promovidos durante el período como *valores patrios*), y otras que promueven la consolidación del orden social, sobre la base del respecto de la

[101] Sobre este aspecto, se sugiere revisar el trabajo de Javier Rodríguez Aedo, "La madre del hombre nuevo se llama revolución: Música popular e imaginario del hombre nuevo durante la Unidad Popular en Chile". Tesis para optar al grado de Magister en Musicología. Facultad de Artes, Universidad de Chile, 2011.

tradición, mediante la promoción de himnos, canciones militares y folclóricas que promueven las concepciones antes señaladas.

Ahora bien, si a la ejemplificación realizada anteriormente, sobre la base de los dos repertorios antes mencionados, le agregásemos por ejemplo, una caracterización básica del campo musical a lo largo de estos 40 años (en términos de apertura, variedad estilística, masificación e industria), y las condiciones de restricción/apertura social predominantes al interior de cada período, resultaría posible comprender en profundidad no solo estas evoluciones, sino también las características que posee el ritmo de tiempo que - al parecer - existiría al interior de estas evoluciones.

Ritmo de tiempo que no es otra cosa que el efecto período impactando en la cultura: estimación de la velocidad con que los cambios socioculturales en el marco político mayor terminaron por llegar y afectar culturalmente, - en términos de historia encarnada - las prácticas musicales y docentes de los profesores de música.

Sobre este segundo elemento entonces, se abren posibilidades riquísimas de exploración con nuevos estudios, que indaguen desde diversas fuentes y posiciones, la caracterización, configuración, estructura y magnitud de los cambios - en términos de impacto socio cultural - en los repertorios de formación de profesores de música, en relación con las evoluciones del campo cultural externo a lo largo del período.

Efecto periodo y formación universitaria

En las instituciones de formación universitaria, el efecto período adquiere otras características, las cuales permiten observar en forma diferenciada el impacto de los cambios políticos y socio culturales de los cuatro períodos abordados, en la evolución histórica de cada una de las instituciones. Características acotadas al desarrollo de las políticas educacionales y su implementación en la oferta formativa de cada período, traducida como oportunidades de aprendizaje para los futuros profesores, como también respecto al rol de la formación universitaria en pedagogía en música y su vinculación con la sociedad en tanto espacio de producción y re-contextualización del conocimiento.

E, internamente, el efecto período visto a partir del impacto que tienen los contextos externos - en términos de características culturales y políticas educacionales - en la evolución de las dinámicas organizacionales de cada institución, y la forma en que las propias instituciones establecen unas condiciones específicas que afectan la forma en que cada una de ellas diseña e implementa unos modos de operación que terminan impactando a su vez las oportunidades de formación profesional que ofrecen. Y al interior de esto, efecto período impactando en las concepciones sobre educación musical, pedagogía y música, tríada que continuamente se afecta y reconfigura en tanto avanzan y cambian los contextos históricos. Expandiremos brevemente este punto a continuación.

Los resultados encontrados dan cuenta de la existencia de diferencias – en términos de distancia entre tipos de conocimiento – en las trayectorias entre planes de estudio de una misma institución, asociadas a determinados momentos históricos, en tanto ritmos de cambio de trayectoria. La naturaleza de dichas diferencias hace mención a la antigua dicotomía entre *músico que sabe enseñar*, respecto del *profesor que sabe música,* ambas, concepciones que se encuentran a la base de las discusiones sobre currículum de formación inicial docente en música, prácticamente desde los orígenes de la formación docente especalizada, y que los resultados explicitan en forma de trayectorias, distancias y puntos de cambio. Es así como advertimos la existencia de períodos en que pareciera predominar la formación musical, por sobre la formación docente, en una concepción de músico que sabe enseñar, seguida de períodos de relativa estabilidad y balance entre ambos tipos de conocimiento (estabilidad que no necesariamente refleja certezas respecto de los modelos de formación inicial docente que se estarían implementando), y nuevamente, evoluciones en un sentido u otro. Si bien no es tema de la presente investigación dar cuenta de las causas a la base de dichos cambios de concepción y trayectoria, es necesario atender (en futuras investigaciones) a lo observado en los datos, para buscar profundizar en las formas en que dichas concepciones se relacionan con los contextos históricos, haciéndose parte central de las herencias e inercias que portan las instituciones y sujetos.

Efecto período, objetivado en profundos quiebres y cambios en el marco socio histórico, político y cultural a lo largo de tan solo cuarenta años: por ejemplo, desde los '70, la experiencia de la Unidad Popular interrumpida por el Golpe Militar y el retorno a la democracia; desde los '80, el cambio profundo en la estructura del Estado, sus instituciones y políticas, y la liberalización de la economía en un marco de conservadurismo, represión social y apagón cultural; desde los '90, condiciones de apertura democrática y participación social, al interior de un marco económico neo liberal consolidado, con resultados polares (ampliación del acceso a bienes y servicios, contrastado por el surgimiento de una profunda desigualdad social y económica); desde el cambio de siglo, el desarrollo acelerado de la tecnología y el acceso a bienes culturales antes desconocidos o poco accesibles (Internet, dispositivos electrónicos; instrumentos musicales, músicas y repertorios), ahora disponibles incluso en tiempo real y cruzando prácticamente todos los estratos sociales.

Efecto período que debe ser leído no sólo desde los cambios a nivel macro, sino a partir de la reconstrucción de los contextos cotidianos de cada sujeto y la comunidad a la cual pertenece, y específicamente, en las relaciones entre los sujetos y las prácticas y dispositivos culturales disponibles en su entorno durante cada período. En ese sentido, es precisamente la mirada relacional sobre el efecto período y su interacción con el contexto cotidiano la que permite reconocer - en una especie de *insight* socio culturalmente dirigido - los elementos objetivos que dan cuenta de los vínculos entre el marco histórico (contexto macro) y los espacios de realización en el contexto micro. Cambios en el marco histórico, y las condiciones de operación de los agentes e instituciones, que, vistos desde esta perspectiva cotidiana, permiten reconstruir las formas en que el *habitus* de los sujetos, co habitantes de una misma época y espacio, van integrando las modificaciones, hasta hacerlas parte de unos nuevos lentes con los cuales leer el mundo y sus dinámicas de operación. Habitus como sistema de disposiciones duraderas, constituido desde el contexto familiar y escolar del origen, que afecta la experiencia individual y social de los sujetos, sus entornos y épocas.

Desde otra perspectiva, resulta interesante observar la forma en que las instituciones asumen el cambio de repertorios de formación musical a lo largo de los diferentes períodos: por una parte, la acción personal de agentes internos a las instituciones, quienes basados en criterios personales y no institucionales abren espacio a incluir nuevos géneros musicales en la formación de profesores (por ejemplo, la UMCE y la inclusión de repertorios tradicionales latinoamericanos en el Taller de Conjunto Instrumental, a fines de los '80, o la inclusión de la música del siglo XX para flauta dulce durante los '90; la inclusión de un enfoque latinoamericano, basado en la inclusión de una etno-musicología aplicada como parte del plan de estudios de pedagogía en la Universidad de La Serena a partir de los '90); por otra parte, la apertura generada por la implementación de procesos de acreditación universitaria a partir de la década de 2000 en adelante (por ejemplo, el caso de la Universidad de Concepción, y la implementación de asignaturas que abordan música popular).

Esto mismo es refrendado por las respuestas de los sujetos, las cuales reafirman también el efecto del período - en términos de presencia cultural que interviene la experiencia de los sujetos - en relación a la distancia existente entre los repertorios prescritos en los planes de estudio, y aquellos que son consignados como parte de la práctica musical efectiva de los sujetos, abriendo espacios a futuras investigaciones que puedan indagar sobre esta línea.

En relación a los repertorios de la formación universitaria, cabe indicar dos apreciaciones, que se derivan directamente del análisis de los datos. La primera hace referencia directa a la base de conocimiento profesional de los docentes de música, en los repertorios de formación instrumental de la universidad. Según los datos consignados, una alta proporción de sujetos aluden a métodos de instrucción en instrumentos, como el único - no una parte - repertorio visto en la Universidad. Aún cuando el efecto que puede tener el recuerdo (considerando la distancia temporal de los sujetos respecto de su formación universitaria), con seguridad incide en la calidad de las

respuestas de los sujetos, la referencia a los métodos[102] como principal fuente de repertorios, y no el nombrar autores u obras, por ejemplo, deja abiertas muchas interrogantes respecto de la naturaleza y carácter de la formación pedagógico - musical impartida por las universidades, y su pertinencia o relación con el currículum nacional y las prácticas docentes.

La observación que aquí se hace no apunta en contra de la utilización de dichos métodos como parte de la formación inicial de los profesores, ni tampoco en sus pertinencia o potencialidad formativa: muy por el contrario, dicho corpus resulta ser parte sustantiva de la formación profesional, en la medida que se conceptualiza y construye reflexivamente como tal, y es acompañada por otras modalidades y fuentes, capaces de conformar en conjunto el saber disciplinar específico de la propia disciplina.

Dicho de otro modo, los resultados aludidos parecieran reflejar la existencia de una problemática subyacente, referida a la naturaleza del conocimiento profesional del docente de música, y relacionada con las capacidades institucionales para construir reflexivamente una base de conocimiento sobre repertorios musicales. Base de conocimiento que, en sintonía con las dinámicas de cambio cultural y social a través del tiempo, requiere considerar los repertorios musicales en forma multidimensional, en tanto dispositivo para el desarrollo de habilidades y destrezas de orden cognitivo y procedimental, como también principios estéticos y culturales propios del campo musical y de los contextos en los cuales se inscriben. Esta situación latente, constituye a nuestro juicio una fuente muy interesante para futuros estudios en el área, para explorar acerca de la constitución del saber profesional de los docentes de música al interior de las instituciones de formación universitaria, y el o los impactos que dicho conocimiento tiene en el *habitus* de los sujetos, y en las prácticas de aula.

---

[102] Como fue explicado en la sección de análisis, los métodos aludidos en las respuestas poseen un carácter elemental, más enfocado en el desarrollo de destrezas técnicas iniciales, que en la configuración de una base de conocimientos profesionales.

Finalmente, los elementos presentados anteriormente revisten una importancia capital para la formación universitaria, en tanto constituyen un elemento crucial para establecer un punto de inflexión cultural en la formación musical de los profesores, en las prácticas desarrolladas al interior de la escuela, y, desde éstas, en las posibilidades de transformación y cambio de la situación actual de la disciplina. En ese sentido, la formación universitaria debiese asumir una posición que sea capaz de moderar los efectos del período histórico y del talante cultural, no en términos de una negación - acto imposible, considerando que dicho talante cultural impregna las políticas y prácticas que dentro del período se desarrollan - sino en términos de buscar impactar, en tanto saber profesional, en el *habitus* de los profesores de música, y en la calidad y consistencia de sus repertorios musicales. Impacto que debe ser entendido como efecto acumulativo que amplía la base cultural del profesor de música, construyendo una dimensión que es estrictamente profesional, que le atribuye sentidos a los repertorios en tanto dispositivos culturales, que dispone de conocimientos sólidos sobre la disciplina y su enseñanza, y que es capaz de equilibrar en las prácticas docentes los aspectos culturales y estéticos con los aspectos puramente pedagógicos, por medio de la puesta en juego de unos criterios provenientes del saber profesional. Impacto que además de vincularse en términos sustantivos con los contextos de desempeño profesional de los profesores, es capaz de establecer puentes integradores con la historia encarnada de los estudiantes de pedagogía: la consideración del habitus de los estudiantes, la incorporación de mecanismos que permitan establecer diálogos profundos con el conocimiento que portan en tanto experiencia, resulta ser vital para construir una pedagogía que impacte en el habitus, no por medio de la negación o sustitución de la experiencia musical constitutiva del origen, sino por medio de la apertura a nuevos códigos de conocimiento, situados además en dimensiones diferentes (como es el saber profesional). En síntesis, una pedagogía en música que sea capaz de leer las características de sus estudiantes, futuros profesores, capaz de integrar culturalmente dichas características para luego trascender hacia un nuevo tipo de conocimiento, que los

instale sólidamente en la dimensión profesional, en diálogo con los requerimientos y expectativas del contexto, las políticas y el desarrollo del país.

GLOSARIO

Discursos verticales y horizontales: conceptos pertenecientes a la sociología del británico Basil Bernstein, incluidos en la presente tesis como herramientas para el análisis de los diferentes géneros musicales, desde una perspectiva sociológica. Según su autor, el discurso vertical corresponde a "una estructura coherente, explícita y basada en principios, ... que toma la forma de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción y la circulación de los textos" (Bernstein, 1999). En el caso del discurso horizontal, Bernstein lo define como "un tipo de conocimiento... [de carácter] oral, local, dependiente del contexto y específico, tácito, de múltiples capas, y contradictorio entre pero no dentro de los contextos" y donde "la característica fundamental es que está organizado segmentariamente" (Bernstein, op. Cit.).

Formadores de profesores: refiere a quienes imparten clases en los programas de formación inicial docente. En la presente investigación, se utiliza con el fin de establecer diferencias con el término "profesor", el cual puede referir tanto a quienes trabajan en las universidades, como también aquellos que se desempeñan en el sistema escolar.

Habitus: concepto desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, que es utilizado en la presente investigación como base para describir los diferentes contextos de formación musical de los sujetos participantes del estudio. Permite establecer una lectura comprensiva de los contextos y sus características, estableciendo relaciones entre las condiciones objetivas y simbólicas (culturales, económicas, sociales, históricas, entre otras) en las cuales se inscribe la experiencia.

Géneros musicales: término empleado en la presente tesis para referir aquellos tres en que se centra el análisis: docto, popular, folclórico. Docto, correspondiente a las músicas pertenecientes a la tradición escrita de base centro – europea, predominantemente

aquella realizada entre los siglos IX y XXI, inclusive. Popular, correspondiente a las músicas compuestas predominantemente a partir del s. XIX, asociadas al desarrollo de la industria musical, con base en principios expresivos de carácter local - globalizado. Folclórico, correspondiente a músicas tradicionales, de transmisión oral, con base en la transmisión de principios de identidad de carácter local-comunitario.

Repertorios musicales: en la presente investigación, corresponden al conjunto de obras, autores, estilos y/o géneros que los sujetos participantes del estudio reconocen como parte de sus prácticas de audición o ejecución musical. En términos analíticos, los repertorios musicales son considerados en tanto patrones de géneros musicales (docto, popular, folclórico), realizados en diferentes contextos y/o períodos históricos.

Repertorio y reservorio: conceptos formulados como parte de la teoría desarrollada por el sociólogo británico Basil Bernstein, en la cual repertorio refiere a un "conjunto de estrategias y su potencial analógico poseídas por cualquier individuo" (Bernstein, 1999, p.3). Reservorio alude a un "conjunto de estrategias y su potencial uso en la comunidad como un todo" (Bernstein, op. cit.). Dicha diferenciación adquiere especial importancia al momento de reconocer aquellos conjuntos de saberes asociados a un desarrollo individual, respecto de aquellos con un origen comunitario.

REFERENCIAS

Ahlkvist, J. (1999). Analysis in the Classroom: Introducing Sociology through Heavy Metal. *Teaching Sociology, 27,* (2), 126-144

Allsup, R. E. & Benedict, C. (2008). The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review, 16*, (2), 156-173.

Alsina, M. (2008). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 3,* (2).

Amunátegui, M. (1912). *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Resúmenes de algunos temas del congreso*. Tomo I. Imprenta Universitaria, Santiago.

_____ (1913). *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Memorias - Actas*. Tomo II. Imprenta Universitaria, Santiago.

Anguita, R. Quesney, V. (1902): *Leyes promulgadas en Chile, 1810 – 1901*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile.

Apfelstad, H. (2000). Fisrt Things First: Selecting Repertoire. *Music Educator Journals, 87,* (1).

Aravena, J. (1996). *Análisis de las cohortes 1981-1985 de alumnos egresados de la carrera de Educación Musical de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la*

Educación. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Araya, J. (2007). *Estudio descriptivo respecto a las competencias profesionales de un grupo de profesores de artes musicales que imparten clases en los niveles de NB1 y NB2*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Mayor.

Asenjo, J. (1994). *Estudio analítico-comparativo de la formación académica del profesor de educación musical egresado de la Universidad Austral de Chile y su desempeño profesional*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Austral de Chile.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Chile.

_____ (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. (Cap. 11, en Cox, C. [ed.] "*Políticas educacionales en el cambio de siglo*". Editorial Universitaria, pp. 559 - 594.

_____ (2004). *La formación inicial docente en Chile*. Santiago, UNESCO.

_____ (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, *40* (Especial), 11-28. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Bauer, W. I. (1996). The selection of concert band music by high school band directors. Update: *Applications of research in music education 15*, (1), 4-9.

Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early- career music teachers*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Center for Innovation in Education, Queensland University of Technology.

_____ (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education, 26,* 1, 37-50.

_____ (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.

Barraza, M. (2002). *La práctica musical en el contexto de la formación y ejercicio docente actual del educador musical para enseñanza media en la ciudad de Santiago.* Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Barrientos, C. (1994). *Estudio comparativo del rendimiento académico de las promociones 1988 [ingresos soló vía prueba de aptitud académica] y 1989 [ingresos mixtos vía prueba de aptitud académica e ingresos especiales], de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad Austral de Chile*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Austral de Chile.

Barrios, C., Bustamante, M. (2009). Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el modelo de EBC. El caso de la Universidad de Talca. *Revista Neuma, 2*, 160 – 175.

Barros, R. y Dannemann, M. (1960). Los problemas de la investigación del folklore musical chileno. *Revista Musical Chilena*, *14*, (71), 82 - 100.

Beethoven, L. (1819). Piano Sonata No.29, Op.106. Vienna: Artaria, n.d.[1819]. Plate 2588.

Bello, A., Barros, D., Hernández, J., Lavados, J. (1993). *Universidad de Chile 1842 – 1992. Cuatro textos de su historia. Andrés Bello, Diego Barros Arana, Juvenal Hernández, Jaime Lavados Montes*. Editorial Universitaria, Santiago.

Bello, E. (1959). Decadencia de la Música Popular. *Revista Musical Chilena, 13*, (67), 62-67.

Bent, I. & Blum, S. (2007 - 2015). Repertory. *Grove music online dictionary*. Tomado de internet, el 13 de marzo de 2015. Disponible en http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/40606

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control, vol. 1. Estudios para una sociología del lenguaje.* (Rafael Feito Alonso, trad.). Madrid: Ediciones Akal. (originalmente publicada en 1975 por Routhledge and Kegan, Paul)

_____ (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education, vol. 20, nº 2*, Taylor & Francis, Ltd.

Bernstein, H. G. (1992). "What is good music?" *Band Directors Guide,* (2), 36-38.

Black, D. (1986). Wanted! Quality band literature. *The Instrumentalist 41*, (1), 84.

Blocher, L., R. Cramer, E. Corporon, T. Lautzenheiser, E. S. Lisk and R. Miles (1997). *Teaching music through performance in band*. Chicago, GIA Publications.

Boal, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica, 17.* ISSN electrónico: 2254 - 4372.

Bona, M. (2006). *Nas Entrelinhas da Pauta: Repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais.* Tesis para optar al grado de Maestría en Educación. FURB - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/SC.

Borek, M. (2012). *An analysis of the selection and distribution of knowledge in Massachusetts music teacher preparation programs: the song remains the same.* Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. Boston College, Lynch School of Education, Teacher Education, Special Education, Curriculum and Instruction.

Borges, J. L. (1952). El idioma analítico de John Wilkins. En *Otras inquisiciones.* Ediciones Sur, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción.* Anagrama, Barcelona.

_____ (2001). *Poder, derecho y clases sociales, cap. IV, p. 131.* Desclée de Brouwer, Bilbao

_____ (2007). *El Sentido Práctico.* Editorial Siglo XXI, Buenos Aires

_____ (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI, Buenos Aires.

_____ (2010). *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

_____ (2012). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Taurus, Buenos Aires

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial popular, Madrid.

_____ (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Braudel, F. (1979). "La larga duración". En *La Historia y las Ciencias Sociales*, Capítulo 3. Alianza Editorial, Madrid (4° Edición).

Brouwer, L. (1972). *10 Études Simples*, Editions Max Eschig, Paris

Brunner, J. J. (2009) *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Brunner, J.J., Cox, C., Courard, H. (1992). *Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados de la educación superior chilena 1960-1990*. Colección Foro de la Educación Superior. Santiago.

Budiansky, S. and T. W. Foley (2005). "The quality of repertoire in school music programs: literature review, analysis, and discussion." *Journal of the World Association for Symphonic Bands and Ensembles* 12 (Journal Article), 17.

Burke, P. (ed.) (1993). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial, Madrid, España.

_____ (1993b). *El Renacimiento*. Grijalbo, Barcelona.

_____ (1997). *Historia y teoría social.* Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. México.

_____ (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.

Caqueo, S. (2001). *Formación del educador musical en Chile: condicionantes y determinantes socio-históricos y culturales que inciden en la formación actual del educador musical.* Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional: 1810 – 1960.* Editorial Andrés Bello, Chile.

Canciones para la Juventud de América, vol. I (1957). Ediciones del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile. Santiago.

Canciones para la Juventud de América, vol. II (1960). Unión Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos. Washington D. C.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula.* Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.

Carney, P. K. (2005). *Rankings and ratings of literature selection criteria among Florida public school wind band conductors.* Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, The Florida State University.

Castro, A. (2013). La formación de un Estudiante de Pedagogía en Música o la tensión entre Formación pedagógica y Formación Disciplinar. En C. Poblete (Presidencia), *9ª Conferencia Regional Latinoamericana ISME*. Facultad de Artes, Universidad de Chile, Santiago.

Castillo, M. (1998). "Jorge Peña Hen: a veinticinco años de su muerte". *Revista Musical Chilena*, *52,* (190), 7-10.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa, Barcelona.

Claro, S. (1977). Las artes musicales y coreográficas en Chile. En *Cultura Chilena: Santiago, Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueológicas*. Facultad de Ciencias Humanas. Vicerrectoria de Extensión y Comunicaciones. Universidad de Chile.

Concha, O. (2008). "Perdurabilidad: música y artes desde la primera infancia. Departamento de música. Universidad de la Serena". En *Seminario Internacional de Educación Artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad*. CNCA, 2008.

_____ (2012). "El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina". *Revista Musical Chilena*, *66*, (218), 60 - 65.

Cox, C. (1984). *Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrats and the Popular Unity government.* Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, Instituto de Educación, Universidad de Londres, 1984.

_____ (1987): *Políticas educacionales y principios culturales: Chile, 1965 – 1985.* Santiago, CIDE.

_____ (1999). Las políticas educacionales del gobierno de la transición (Chile, 1990 – 1994). En *El gobierno de la transición: un balance. Proposiciones, vol. 25*, pp. 119 - 131. Ediciones Sur, Santiago. Obtenido desde: http://www.sitiosur.cl/r.php?id=633. Consultado en: 10-10-2016.

_____ (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas. 4*, (2), 213-232

_____ (2003). Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (C. Cox, ed.). Editorial Universitaria.

_____ (2012). Política y políticas Educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política. 21*, (1), 13-43. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S0797-97892012000100002&script=sci_arttext (Consultado en: 10/12/2016)

_____ (2016): "Teacher education in Chile: trends in social and policy pressures for change and evolution of its organisational and knowledge bases". En *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. (Bob Moon, ed.). Cambridge University Press, Reino Unido, 2016, pp. 187-212.

Cox, C. & Gysling, J. (1989). *La formación del profesorado en Chile, 1842 - 1987.* CIDE, Santiago.

Coulangeon, P., Lemel, Y. (2007). Is 'distinction' really outdated? Questioning the meaning of the omnivorization of musical taste in contemporary France. *Poetics, 35,* 93–111.

Cremades, R. (2011). Familia, música y educación informal. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, ISSN 0214-4786, *20*, (72), 35-46

Cremades, R. Herrera, L. (2008). Importancia de la educación formal e informal en la adquisición de conocimientos sobre estilos musicales en estudiantes de conservatorio. *Arte y Ciencia, 1.* (19), 363-381

_____ (2010). *Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música*. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, ISSN 1577-4147, *40*, 73-87

_____ (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio. *Música y educación: revista internacional de pedagogía musical.* Madrid, vol. XXIV, 1, *85,* 64-76

Crochet, L. S. (2006). *Repertoire selection practices of band directors as a function of teaching experience, training, instructional level, and degree of success*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, University of Miami.

Crónica (1945). *Revista Musical Chilena, 2,* (10), 39

Danemann, M. (1962). Posición del folklore musical en el folklore general. En *Revista Musical Chilena*, *16*, (81-82), 31-40.

_____ (1964). El folklore en la Educación Musical. En *Revista Musical Chilena*, *18*, 37-40.

Davis, R. (2005). Music Education and Cultural Identity. *Educational Philosophy and Theory, 37,* (1).

Dawe, N. (2012). *Exploring Professional Knowledge in Music Education: A Narrative Study of Choral Music Educators in St. John's, NL.* Tesis para optar al grado de Doctor de Filosofía en Educación Musical, Graduate Department of Toronto, University of Toronto.

Delsing, M. et al. (2007). Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics. *European Journal of Personality, 22*, 109 – 130.

DeNora, T. (2000). Musical affect in practice, en *Music in everyday life*, Cambridge University Press, 21- 45.

_____ (2004). Musical practice and social structure: a toolkit. En *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects* (E. Clark & N. Cook ed.), Oxford University Press, 35 - 56

DiMaggio, P. (1982). "Cultural Entrepreneurship in Nineteenth - Century Boston: The Creation of an Organizational Base for High Culture in America", Parts 1 and 2, *Media, Culture and Society 4*, (35 – 50); 303 – 22

_____ (1987). Classification in art. *American Sociological Review, Vol. 52,* (4), 440-455

Donoso, K. (2006). *La batalla del folklore: Los conflictos por la representación de la cultura popular chilena en el siglo XX.* Tesis para el grado de Licenciatura de Historia. Santiago: Universidad de Santiago de Chile (USACH).

_____ (2009). Por el arte - vida del pueblo. Debates en torno al folclore en Chile. 1973 - 1990. *Revista Musical Chilena*, *63*, (212), 29 - 50.

Dowd, T., Liddle, K., Lupo, K., Borden, A. (2010). Organizing the musical canon: the repertoires of major U.S. symphony orchestras, 1842 to 1969. *Poetics,* (30), 35 - 61

Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. and Graabræk, S. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 13*, (1), 40–69. Tomado de internet el 13 de marzo de 2015, desde act.maydaygroup.org

Emerson, Lake and Palmer (1972). *Pictures at An Exhibition* [Vinilo]. Newcastle: Island Records.

Escobar, N. et al. (1977): *La enseñanza instrumental en la educación*. Seminario para optar al título de profesor de Estado en Educación Musical. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación. Departamento de Música. Santiago de Chile.

Escuela de Música, Universidad de La Serena. (2008). Documento de trabajo para la acreditación institucional de la Carrera de pedagogía en música. Manuscrito.

Fabbri, F. (1980). A theory of musical genres: two applications. *Popular Music Perspectives* (ed. D. Horn and P. Tagg); 1981, Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, 52-81

Fernández, C. (2006). *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores*

populares. Las Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Tesis para optar al grado de Magister en Sociología de la Modernización. FACSO, Universidad de Chile.

Fiese, R. K. (1991). The relationship among conductors' rankings of three unfamiliar wind band scores. *Journal of Research in Music Education 39*, (3), 239-247.

Flier, P. & Millenono, M. (2001). Las paradojas de lo escrito: placer y verdad en el discurso historiográfico. Conversaciones con Roger Chartier. *Sociohistórica*, (8), 155 - 174

Frith, S. (1986). El arte frente a la tecnología: el extraño caso de la música popular. *Media, Culture and Society*, *8*, (3), 263 - 279.

_____(1987). "Towards an aesthetic of popular music" (en Richard Leepert y Susan McClary (eds.) *The politics of composition, performance and reception.* Cambridge: Cambridge University Press, 133-172

Gaines, D. A. (1996). *A core repertoire of concert music for high school band: A descriptive study.* Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Columbia University Teachers College.

Garat, G. (2005). *Características de los alumnos de Pedagogía en Artes Musicales de la Universidad Mayor (estudio descriptivo 2001 - 2005).* Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Mayor.

García - Albarido, A. (2005). *Música y habitus.* Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Sociología, Universidad de Chile.

Gardikiotis, A., Baltzis, A. (2011). "Rock music for myself and justice to the world!": Musical identity, values, and music preferences. *Psychology of Music. 40,* (2), 143 – 163.

Garretón, M. & Martínez, J. (1985) *La reforma en la Universidad de Chile*. Tomo III, colección Biblioteca del Movimiento Estudiantil. Colección Ediciones Sur.

Gelpi, L. R. (1984). *College wind band programing: A suggested curriculum for undergraduate training (rehearsal, instruction, repertoire)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Artes, University of Northern Colorado.

General, A. (2004). *Requerimientos de perfeccionamiento y especialización de los profesores de educación musical, titulados en la Universidad de La Serena*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad de La Serena.

Georgii – Hemming, E., Burnard, P., Holgersen, S. [eds.] (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. ISBN: 978-1-4094-4111-3. Aldershot: Ashgate.

Gershwin, G. (1924). *Raphsody in Blue*. New York: New World Music Corp.

Gilbert, J. W. (1993). *An evaluation of compositions for wind band according to specific criteria of serious artistic merit: A replication and update*. Tesis para optar al grado de Doctor en Música, Northwestern University.

Glevarec, H., Pinet, M. (2009). La "tablature" des goûts musicaux: un modèle de structuration des préférences et des jugements. *Revue Française de Sociologie 50,* (3), 599-605.

González, C., Bravo, G. (2009). *Ecos del tiempo subterráneo: las peñas en Santiago durante el régimen militar (1973 – 1983)*. LOM ediciones, Santiago de Chile.

Goehr, L. (1992). After 1800: The Beethoven paradigm. 205 - 242. En *The imaginary museum of musical works. Ann essay in the philosophy of music*. Oxford University Press, 1992.

Göhler, B. (1886). *Cien cantos escolares*. Edición especial para el uso de las escuelas públicas de Chile. Leipzig

Graziano, V. (1991). *A descriptive analysis of various relationships between home environment and success in piano study*. Tesis para optar al grado de Doctor. Teachers College, Columbia University

Grant, G. S. (1993). *An evaluation by Missouri high school band directors of criteria used to select concert band music*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, University of Missouri - Columbia.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Hampshire, England: Ashgate Publishing Limited.

_____ (2008), *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London and New York: Ashgate Press

Green, L. & Walsmey, A. (2006). Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3. *Project Musical Futures*. Tomado de internet desde https://www.musicalfutures.org/resource/27235, el 15 de enero de 2015.

Greig, R. T. (2003). *Selection criteria ratings of performed music by high school band directors in the state of Pennsylvania, and a comparison of ratings by collegiate band directors on selected works*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Kent State University.

Gustafson, R. (2007). La flor y el fruto de la salud, la virtud y la felicidad: lo interno transformado en externo en la enseñanza de la música en las escuelas públicas de los Estados Unidos desde décadas tempranas hasta el presente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *11*, (3).

Hargreaves, D., Comber, C., Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, *43*, (3), 242 - 250

Harris, T. (1995). Genre. *The Journal of American Folklore*, *108*, (430), 509 – 527.

Hayward, C. M. (2004). *A course in band literature based on a standard repertoire developed from the opinions of selected collegiate and secondary school band directors*. Tesis para optar al grado de Doctor en Artes Musicales, The Ohio State University.

Herrera, L., Cremades, R., Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Revista Cultura y Educación*, *22* (1), 37-51.

Ho, L. (2012). *On Cultural Capital. Fine Tuning the Role of Barriers, Timing and Duration of Socialization, and Learning Experiences on Highbrow Musical Participation*. Tesis para optar al grado de Doctor de Filosofía, Departamento de Sociología, Universidad de Toronto.

Holt, F. (2003): Genre formation in popular music. *Music & Forskning, n° 28,* 77 - 96.

Hormigos, J., Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología,* (4), 259 – 270

Hofvander - Trulsson, Y. (2010). Musical upbringing in the eyes of immigrant parents. *Finnish Journal of Music Education, 13*, (1), 25 - 38.

_____ (2013). Chasing children's fortunes. Cases of parents' strategies in Sweden, the UK and Korea. En *Intersection and interplay: Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society*, Petter Dyndhal (Ed.) capítulo 8, 125 - 139. Lund University, Malmö Academy of Music.

Humphreys, J. (1995). Instrumental music in American education: In service of many masters. *Journal of Band Research* (30), 38 -70.

Isamitt, C. (1946). El folklore como elemento básico del liceo renovado. En *Revista Musical Chilena, 2*, (13), 21-24

_____ (1962). El folklore como elemento de enseñanza. En *Revista Musical Chilena, 16*, (79), 75-94

Izquierdo, J. (2011). Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX. *Resonancias*, (28), 33 - 47.

Jones, P. (2005). A review of dissertations about concert band repertoire with applications for school and collegiate bands. *Journal of Band Research* 40, *(2)*, 60-83.

Jordán, L. (2009). Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino. *Revista Musical Chilena*, *63,* (212), 77 - 102.

Kremp, P. A.: Innovation and Selection. Symphony Orchestras and the Construction of the Musical Canon in the United States (1879–1959). *Social Forces,* 88, (3), 1051- 1082

Lamont, A., Maton, K. (2008). Choosing music: exploratory studies into the low uptake of music GCSE. *British Journal of Music Education vol. 25,* (3), 267–282

_____ (2010). Unpopular Music: Beliefs and Behaviours towards Music in Education. Chapter in Ruth Wright (ed.) (2010) *Sociology and Music Education*). Basingstoke: Ashgate.

Lena, J., Peterson, R. (2008). Classification as culture: Types and trajectories of music genres. *American Sociological Review, 73,* (5), 697 – 718.

Lizardo, O. (2006). How Cultural Tastes Shapes Personal Networks. *American Sociological Review*, 71, *(5)*, 778 – 807

Lum, C. (2008). Beyond music lessons: subject teachers' use of music in the classroom. *Research Studies in Music Education, 30,* (2), 139 - 158

Manzi, J., González, R., Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Centro de Medición, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Masquiarán, N. (2010). ¡Otra! ¡Otra! Luchas y tensiones en la oficialización de las músicas locales: el caso Concepción. *Resonancias*, *28*, 19 - 32.

_____ (2012). *La construcción de la institucionalidad musical en Concepción, 1934-1963*. Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, mención Musicología. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

Marca, J. (1997). *Formación del docente e intereses de los alumnos respecto a las clases de Educación Musical en la Comuna de Chillán*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Adventista de Chile.

Margaño, L. (1945). *La situación profesional de los profesores de música en la enseñanza secundaria*. Tesis para optar al título de profesor musical. Universidad de Chile.

Marsyas (1927). *Revista musical de la Sociedad Bach de Chile*. Número I, Año I, Marzo de 1927

Maton, K. (2003). Reflexivity, Relationism, & Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge. *Space & Culture, 6,* (1), 52 - 65

_____ (2010a). Canons and progress in the arts and humanities: Knowers and gazes. I: Karl Maton & Rob Moore (red.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum.

_____ (2010b). Habitus, in Grenfell, M. (ed.) *Pierre Bourdieu: Key concepts, revised edition*. London, Acumen. 49 - 65.

McCarthy, M. (2004). *Toward a Gobal Comunnity: the Internacional Society of Music Education 1953 - 2003*. ISME Publications, Nedlands, Western Australia.

Mellafe, R. et col (1992): *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Menghini, C. T. (1999). Music as the curriculum. *The Instrumentalist 54* (5), 28-32.

Merino, L. (2003). 1973-2003: treinta años. *Revista Musical Chilena, 57*, (199), 39-56

_____ (2006). Canon musical y canon musicológico desde una perspectiva de la música chilena. *Revista Musical Chilena, 60*, (205), 26-33.

MINEDUC (2006). Ley 20.129, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, 17/11/2006. Obtenido en https://www.leychile.cl/N?i=255323&f=2016-04-01&p= Consultado el 07 de diciembre de 2016.

_____ (2007). CNAP 1999 – 2007. *El modelo chileno de la acreditación de la educación superior*. CNAP, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Pública (1940). Ley N° 6.696, crea el Instituto de Extensión Musical. 11 de Octubre de 1940.

_____ (1973). Decreto Ley 179, declara en reorganización la enseñanza normal chilena. 13 de Diciembre de 1973.

_____ (1974). Decreto Ley 353, fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país. 15de Marzo 1974.

_____ (1981). Decreto con Fuerza de Ley N° 1, Fija norma sobre Universidades, 03/01/1981.

_____ (1981b). Decreto con Fuerza de Ley N° 12, Crea Universidad de La Serena. 20 de marzo de 1981

_____ (1985). Ley n° 18.433, del 24 de septiembre de 1985. Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Molina, E. (1921): *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas, y algunos problemas nuestros*. Sociedad Imprenta Litografía Universo, Santiago.

Monteverdi, C. (1609). *L'Orfeo. Favola in musica*. Venice: Ricciardo Amadino, 1609.

Moore, A. (2001). Categorical Conventions in Music Discourse: Style and Genre. *Music & Letters*, 82, 3, Agosto, Oxford University Press. pp. 432-442

Mueller, J. (1956). The Social Nature of Musical Taste. *Journal of Research in Music Education, Vol. 4,* (2), 113-122

Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. En *Anales de la Universidad de Chile*, (45 – 46), 152 - 189

Muñoz, J. (1918). *Historia elemental de la pedagojía chilena*. Casa Editorial Minerva. Santiago de Chile.

Mussorgsky, M. (1886). *Cuadros de una Exposición*. Nikolai Rimsky-Korsakov (ed.). V. Bessel & Co. San Petersburgo.

Nielse, S., Wetsby, I. (2012). The professional development of music teachers. Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. En *Educating music teachers in the new millennium*. Editorial Norges musikkhøgskole. ISBN 978-82-7853-075-7

Núñez, A. (1890): *Congreso Nacional Pedajójico. Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en setiembre de 1889*. Imprenta Nacional, Santiago de Chile.

Núñez, I. (1997). Historia reciente de la educación chilena. Disponible en http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf, con acceso el 13 de septiembre de 2011

_____ (2003). *LA ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM, 2003.

_____ (2005). *Luces y sombras de un movimiento-socio-cultural: el normalismo en Chile*. Santiago, www.piie.cl/documentos.

_____ (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo, 41,* (2), 149-164

_____ (2010a). Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1824 - 1973. *Docencia,* (40).

_____ (2010b). "Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842 - 1973)". *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, (46 – 47), 133 - 150.

OECD (2009). Teaching and Learning International Survey (TALIS). Cuestionario para profesores. Tomado de internet desde http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm. Consultado el 15 de enero de 2010.

Ostling, A., Jr. (1979). *An evaluation of compositions for wind band according to specific criteria of serious artistic merit.* Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Universidad de Iowa.

Ottenberger, A. (1983). *Concepciones y vacíos de la enseñanza de la música en la escuela primaria fiscal. Chile: 1900-1950.* Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pagano, R. (2006). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. Séptima edición. Thomson, México.

Pascual, M. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica.* Tesis doctoral. Universidad Nacional a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Madrid.

Pardo, M. & Peña, S. (1960). *Panorama de la educación musical en Chile y aporte de los compositores nacionales*. Memoria para optar al título de Profesor de Estado en Música. Santiago: Universidad de Chile.

Pärt, A. (1977). *Tabula rasa*. Doppelconzert für zwei violinen, Streichorchester ünd präpariertes klavier. Universal Edition, Vienna.

Perl, M. (2010). Uniformidad, Centralismo y Calidad: el Instituto Pedagógico y las Provincias. Revista *Pensamiento Educativo*, *46,* (7), 171-185.

Pereira, E. (1941). *Los orígenes del arte musical en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile.

_____ (1945). Los estudios folklóricos, y el folklore musical en Chile. *Revista Musical Chilena*, *1*, (1), 4 - 12.

_____ (1959). Consideraciones sobre el folklore en Chile. *Revista Musical Chilena*, *13*, (68), 83 - 92.

Pereira, I. (1961): *Evolución histórica de la formación de la carrera del profesor de educación musical*. Memoria de prueba para optar al título de profesor de estado en música. Facultad de Ciencias y Artes Musicales, Universidad de Chile.

Pérez, M. & Vallejos, M. (2013): *"Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973 - 1976"*. Memoria para optar al título de Profesor

de Historia y Geografía. Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Ciencias Históricas y Sociales, Universidad de Concepción.

Peterson, R. (1997). Changing representation of status through taste displays: an introduction. *Poetics, nº 25*, pp. 71 - 73

Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education, 26,* (3), 241 – 256.

Poulanc, F. (1926). *Chansons gaillardes*. Heugel, Paris.

Poblete, C. (2010a). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996 – 1998). *Revista Musical Chilena, 64*, (214), 12 – 35.

_____ (2010b). Educação musical no Chile na reforma educacional de 1981. *Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.* Universidad Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.

_____ (2012). Música, conocimiento y enseñanza: un acercamiento a las tesis realizadas en las carreras formadoras de profesores de música en Chile. *Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Música.* Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa, Brasil.

Prentice, B. (1986). Selecting Music for Young Bands. *The Instrumentalist 41*, (2), 55-57.

Ramírez, J. (2006). La preferencia musical como base de la identidad social. *Sociológica. 21,* (60), 243 – 270.

Rhea, T. B. (1999). *An evaluation of wind band compositions in the Texas public school setting according to specific criteria of artistic merit.* Tesis para obtener el grado de Doctor in Artes Musicales, University of Houston.

Rentfrow, P. & Gosling, S. (2007). The content and validity of music - genre stereotypes among college students. *Psychology of music, 35* (2), 306 – 326.

Reynolds, H. R. (2000). Repertoire *Is* the curriculum. *Music Educators Journal, 87,* (1) 31-33. Tomado de internet el 03 de septiembre de 2014, desde el sitio http://www.jstor.org/stable/3399675.

Rimmer, M. (2010). Listening to the monkey: Class, youth and the formation of a musical habitus. *Ethnography, 11,* (2), 255-283

Robertson, J. (2011). *Semiotics, habitus and music in the transmission of tibetan culture in Toronto.* Tesis para optar al grado de Master of Arts en Musicología. Liberty University, Virginia, E.E.U.U.

Robson, C. (1993). *Real world research.* Segunda edición, 2002. Oxford, Blackwell.

Rodríguez, J. (2011). *La madre del hombre nuevo se llama revolución: Música popular e imaginario del hombre nuevo durante la Unidad Popular en Chile.* Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, Mención Musicología, Universidad de Chile.

Rosenblitt, J. (s/d): *La Reforma Universitaria, 1967 - 1973*. Tomado de internet desde el sitio http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014015.pdf

Rössel, J. (2011), Cultural capital and the variety of modes of cultural consumption in the opera audience. *The Sociological Quarterly, vol. 52,* (1), 83–103

Rubilar, L. (2012). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex Pedagógico), 1889-2010*. LOM, Santiago.

Sadie, S. (2001). *New Grove Dictionary of music and musicians*. 2nd ed., v. 5, 6 - 7, Oxford University Press.

Sagredo, J. (2013). *Identidad y proscripción: Espacios musicales como formas de resistencia cultural al interior de la Universidad de Concepción, 1973-1983"*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia de Occidente. Universidad del Bío Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán.

Salas, F. (1945). El Instituto de Investigaciones del folklore musical. En *Revista Musical Chilena*, *1*, (3), 19-27.

Sánchez Cunill, C. (2013). Propuesta de un Perfil Genérico en la formación del Educador (a) Musical chileno (a). En C. Poblete (Presidencia), *9ª Conferencia Regional Latinoamericana ISME*. Facultad de Artes, Universidad de Chile, Santiago.

Sandoval, L. (1912). *Reseña histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, 1849 a 1911*. Imprenta Gutemberg, Santiago de Chile.

Sanfuentes, S. (1847). Carta al Director de la Escuela Normal, en *Libro de correspondencia de Gobierno recibida en la Escuela Normal entre 1842 y 1845*. Volumen 2, nº 172, p. 15. Archivo Nacional, Chile.

Santa Cruz, D. (1932). "El más grave problema de la cultura musical en Chile: la enseñanza en escuelas y colegios", (editorial). *Aulos*, (2).

_____ (1947). El Instituto de Investigaciones Musicales. *Revista Musical Chilena*, *2*, (17 – 18), 3-8.

_____ (1950). Mis recuerdos sobre la Sociedad Bach. *Revista Musical Chilena*, *6*, (40), 9-62.

_____ (2008): *Mi vida en la música. Contribución al estudio de la vida musical chilena durante el siglo XX*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Sargent, D. (1987). Don Domingo Santa Cruz y la Universidad de Chile. *Revista Musical Chilena*, *41*, (167), 4-15.

Savage, M. y Gayo, M. (2011). Unravelling the omnivore: A field analysis of contemporary musical taste in the United Kingdom. *Poetics, 39*, (5), 337 – 357

Schmutz, V. (2009). *The classification and consecration of popular music: critical discourse and cultural hierarchies*. Tesis para obtener el grado de Doctor de la Erasmus Universiteit Rotterdam. ERMeCC, Erasmus Research Centre for Media, Communication and Culture.

Serrano, S. (1993). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Universitaria, Santiago.

Shreffler, A. (2010). Musical canonization and decanonization in the twenty century. En *Der Kanon der Musik: Theorie und Geschichte. Ein Handbuch.* K. Pietschmann & M. Wald (ed.). Munich.

Smith, V. & Molina, M. (2011). La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuaderno Metodológico 5.* Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Stakelum, M. (2008). Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieuan approach towards understanding teacher practice. *British Journal of Music Education, 25*, (1), 91-102.

Stålhammar, B. (2006). *Musical identities and music education.* Aachen, Germany: Shaker Verlag. ISBN: 978-3832251901

Smith. V. & Molina, M. (2011). *La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de lápiz y papel.* Universidad de Costa Rica.

Soares, J., Lorenzo, O. (2013). Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da ABEM,* (31), 35 – 50, Londrina.

Sousa, C. (2007). *Educação musical na família: as lógicas do invisível.* Tesis para optar al grado de Doctor en Música. Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil.

Suk, R. E., Jr. (2003). *Repertoire selection practices of class B and C Illinois high school bands.* Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Tagg, P. (1982). Analysing popular music: theory, method, practice. *Popular Music*, 2, 37 - 65

Tampubolon, G. (2008). Distinction in Britain, 2001/2004? Unpacking homology and the "aesthetics" of the popular class. *European Societies, 10,* (3), 403 – 428.

Tekman, H., Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity: Stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology, 37,* (5), 277 – 285.

Ter Bogt, T., et al. (2011). Intergenerational continuity of taste: parental and adolescent music preferences. *Social Forces, 90,* (1), 297 - 319

Tomita, I. (1975). *Pictures at An Exhibition.* [Vinilo]. Reino Unido, RCA Records

Universidad de Chile (1919). Decreto No. 4.566, 20 de noviembre de 1918. En *Memoria Plan de Estudios i Reglamento del Instituto Superior de Educación Física correspondiente a 1918*. Imprenta Universitaria, Santiago.

Universidad de Chile. (1930). Decreto N° 6. 438, promulgado el 31 de diciembre de 1929. En *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario. Actas y documentos de las sesiones del Consejo*, 2a serie, Año VII (enero-marzo, 1930).

_____ (1932). Decreto Ley N° 3.835, promulgado el 26 de septiembre de 1932. En *Anales de la Universidad de Chile. Boletln del Consejo Ejecutivo, 3a serie, Año II* (segundo semestre 1932).

_____ (1935). Decreto N° 566. En *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario*, 3ª serie. Año V (3er y 4° trimestres, 1935).

_____ (1948). Decreto N° 5.132, del 14 de junio de 1948. En Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario, 3ª serie. Año XVIII (primer semestre, 1948).

Urrutia, J. (1962). Algunas proyecciones del folklore y etnología musicales de Chile.en *Revista Musical Chilena*, *16*, (79), 95-107.

Vaccaris, E. (2012). *Reformas culturales entre 1925 y 1930. Refundación de la Educación Musical Superior y las Artes en Chile*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Artes, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Van Eijck, K. (2001). Social Differentiation in Musical Taste Pattern. *Social Forces, 79,* (3), 1163-1185

Vera, F. & Contreras, J. (2013). *Un reflejo de la sociedad de su época*. Seminario para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

Videla, M. (1974). *Método completo para flauta dulce contralto*, tomo I. Ed. Ricordi, Buenos Aires.

Vilar, J. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio? *Música y Educación*, (43), 29 - 45

Volpi, A. (1989). *Estudio comparativo entre las promociones 1984 y 1985 en relación a distribución de las asignaturas del plan de estudio y el rendimiento académico alcanzado*. Tesis para optar al título de profesor de educación musical. Universidad Austral de Chile.

Walker, R. (2005). Classical versus Pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education. N° 163,* 20th ISME Research Seminar, Las Palmas de Gran Canaria (Winter, 2005). University of Illinois Press, Council for Research in Music Education.

Weiss, E. (1947). *Mi amigo el Piano*; Editorial Universitaria (26ª edición, 1991).

Williams, K. E. (1998). *Rationale for selecting wind band literature: A decade of performance frequency and festival adjudication*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, The Florida State University.

Woike, D. O. (1990). *Wind band performance repertoire at the university level: A survey of collegiate wind band curricula and current repertoire selection processes*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía. The Ohio State University.

Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum, *Music Education Research, 10,* (3), 389 - 402.

_____ (Ed.) (2010). *Sociology and Music Education*. Basingstoke: Ashgate.

Wright, R. & Froehlich, H. (2012). Basil Bernstein's Theory of the Pedagogic Device and Formal Music Schooling: Putting the Theory Into Practice. *Theory Into Practice,* (51), 212–220.

Young, C. S. (1998). *The quality of repertoire chosen by high school wind band conductors and the resources and criteria used to choose this literature*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía. The Ohio State University.

Zapata, G. Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (31), 191-209.

Documentos

Escuela de Educación (1930), Universidad de Concepción.

Decretos universitarios y planes de estudio

Universidad de Chile

Decreto Exento nº 002538, 16-10-1975

Anales de la Universidad de Chile. Versión digitalizada disponible en http://www.anales.uchile.cl/

Academia Superior de Ciencias Pedagógicas

Decreto Exento nº 32, 09-07-1981, Resolución Exenta N°151 8-10- 1982, Resolución Exenta N° 954, 14-09-1984

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resolución Exenta N° 0679, 12-11-1993, y los planes de estudio aprobados en 2005 y 2007, respectivamente (sin datos sobre Decreto o resolución)

Universidad de La Serena

Resolución nº 233, 30-12-1981, Decreto nº 041, 22-07-1986, Decreto nº 1176, 29-05-2000, Decreto Exento nº 903, 24-07-2006, Plan 2007, Decreto Exento nº1576, 23-11-2007, Decreto Exento nº 1722, 11-09-2008.

Universidad de Concepción

Decreto nº 461, 29-01-1972, los planes de estudio aprobados en 1980, 1981, 1998 y 2009, respectivamente, sin datos de resolución

Acuerdo de Acreditación nº 57, del 04 de diciembre de 2009, Acuerdo Número 2012 - 264, del 21 de diciembre de 2012, Acuerdo de Acreditación nº 278 (CNAP), del 21 de marzo de 2006, el Acuerdo de Acreditación nº 126 (CNA), del 18 de marzo de 2011. Todos disponibles en el sitio https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx

Anexo 1: Cuestionario de prácticas y repertorios musicales.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Prácticas y repertorios musicales en la formación de los docentes de educación musical

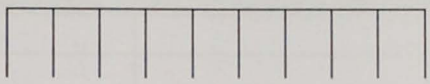
Estimadas(os) profesoras (es): el presente cuestionario busca recoger información para el desarrollo de una investigación relacionada con la formación de profesores de música que se lleva a cabo en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su colaboración y participación es decisiva para el éxito del estudio, cuyo propósito final es producir conocimiento útil para mejorar y robustecer la formación de profesores de educación musical en el país.

El presente cuestionario consta de un total de 35 ítems, los cuales pueden ser respondidos en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Toda la información recogida será tratada en forma confidencial, y exclusivamente con propósitos de investigación. Si usted tiene alguna duda o consulta, no dude en comunicarse con Carlos Poblete Lagos, profesor de música y responsable del proyecto, a la dirección electrónica capoblel@uc.cl, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (www.ceppe.cl)

I. Antecedentes del docente

1. Escriba su RUT **sin puntos ni guión**



2. En el siguiente cuadro, escriba la **comuna o localidad donde usted vivió** entre los 7 y los 13 años, entre los 14 y los 17 años, y entre los 18 y los 24 años. (Si en algún tramo de edad usted vivió en más de una comuna o localidad, escríbalas en orden cronológico)

7 – 13 años	14 – 17 años	18 – 24 años

3. Marque con una **X** los **miembros de su familia que vivieron con usted** durante los tramos de edad correspondientes.

Miembros de su familia	7 – 13 años	14 – 17 años	18 -24 años
Padre			
Madre			
Hermanas(os)			
Abuelos			
Tías(os)			
Otro (especifique)			

4. Marque con una ***X*** **el nivel educacional más alto** alcanzado por sus padres.

Enseñanza		Padre	Madre
Básica	Incompleta		
	Completa		
Media	Incompleta		
	Completa		
Superior	Incompleta		
	Completa		

5. Escriba la **ocupación de sus padres**, mientras usted fue niño(a), adolescente y joven.

	Niñez 7 – 13 años	**Adolescencia 14 – 17 años**	**Juventud (18 – 24 años)**
Padre			
Madre			

6. Marque con una **X** el **tipo de dependencia** del establecimiento donde usted estudió. Si estudió en más de un tipo, marque todos los que sean necesarios.

Dependencia del establecimiento	**Enseñanza Básica**	**Enseñanza Media**
Fiscal o municipal		
Particular Subvencionado		
Particular Pagado		
Administración delegada (corporaciones para establecimientos TP)		
Otro (especificar)		

7. A continuación se presentan dos cuadros que muestran *modalidades de enseñanza* para educación básica y para educación media. Marque con una **X** la **modalidad de enseñanza del establecimiento donde usted estudió**. Si estudió en más de un tipo, marque todos los que sean necesarios.

a. Enseñanza básica.

Modalidad de enseñanza	
Enseñanza general básica	
Enseñanza básica con orientación artística	
Otro (especifique)	

b. Enseñanza media

Modalidad de enseñanza	
Enseñanza media humanista - científico	
Enseñanza media técnico – profesional	
Enseñanza artística	
Otro (especifique)	

II. Prácticas y repertorios musicales

8. Durante su infancia y adolescencia, ¿cuál de las siguientes prácticas **eran realizadas cotidianamente** por usted o algún miembro de su familia? (marque con una ***X*** todas las que correspondan).

Prácticas musicales cotidianas	**Usted**	**Otros**
a. Silbar o tararear melodías		
b. Entonar o cantar canciones		
c. Sintonizar programas musicales desde radioemisoras		
d. Ver programas musicales por televisión		
d. Asistir a espectáculos musicales en vivo		
e. Otro (especificar)		

9. ¿Qué música **escuchaba Ud. regularmente**, en los tramos de edad que se indican? Escriba 3 representantes en cada una de las columnas (puede nombrar intérpretes, compositores, solistas o grupos musicales).

7 – 13 años	**14 – 17 años**	**18 – 24 años**

10. Durante su enseñanza básica y media, ¿cuál de las siguientes prácticas eran **realizadas regularmente** como parte de sus clases de música? (marque con una **X** todas las que correspondan).

	Enseñanza básica	**Enseñanza media**
Tocar flauta dulce		
Tocar guitarra		
Tocar instrumentos de placa		
Cantar canciones a una voz		
Práctica coral		
Expresión corporal		
Percutir ritmos		
Solfear partituras		
Audición musical		
Cantos y danzas folklóricas		
Otra (especifique)		

11. Con relación a la pregunta anterior, ¿qué repertorios eran realizados en esas prácticas? Ejemplifique nombrando los **autores o intérpretes ejecutados** (por ejemplo, "*Violeta Parra*", "*The Beatles*", "*J. S. Bach*"), o bien algún **estilo específico** (por ejemplo, "*barroco*", "*folklore de Chiloé*", "*bossa nova*", "*música de películas*", etc.)

Enseñanza básica	**Enseñanza media**

12. Durante su infancia, adolescencia, o durante su etapa de formación universitaria, ¿**participó regularmente** en alguna agrupación relacionada con la interpretación o ejecución musical?

Sí	**No**

Si marcó No, pase a la pregunta **15**

13. De acuerdo a la pregunta anterior, marque con una ***X*** los **tipos de agrupación** en los cuales ha participado, en los tramos de edad que se indican.

Tipos de agrupación musical	**Infancia 7 – 13 años**	**Adolescencia 14 – 17 años**	**Juventud 18 – 24 años**
Conjunto instrumental escolar			
Práctica musical de comunidad religiosa			
Conjunto de proyección folklórica			
Conjunto de raíz folklórica			
Banda de rock			
Banda instrumental o de guerra			
Coro			
Orquesta o conjunto de cámara			
Otro (especifique)			

14. En las siguientes columnas, escriba los **repertorios ejecutados regularmente por las agrupaciones** en que participó (puede usted nombrar intérpretes, compositores, solistas o grupos musicales).

7 – 13 años	**14 – 17 años**	**18 – 24 años**

15. Antes de su formación como profesor de música, ¿estuvo relacionado con personas que **realizaran o hubieran realizado práctica de interpretación o creación musical**?

Sí	**No**

Si contestó No, pase a la pregunta **17**

16. De acuerdo a la pregunta anterior, escriba la **relación social** que tenía con dichas personas (por ejemplo: "mi tío", "la profesora de música", "mis amigos", etc.), y escriba **la práctica realizada** (por ejemplo: "tocaba piano", "componía", "participaba en un conjunto folklórico", etc.)

Contexto	Relación social	Práctica realizada
Familia		
Enseñanza básica		
Enseñanza media		
Grupo de pares		
Otro (explicite)		

17. Marque con una ***X*** todos los **elementos de apoyo a la práctica musical** presentes en los contextos que se indican.

Elementos de apoyo a la práctica musical	**Grupo familiar durante su infancia y adolescencia**	**E. Básica**	**E. Media**	**Carrera de pedagogía en música**	**Establecimiento donde actualmente trabaja**
Equipo reproductor de sonido (radiocasete, tocadiscos, etc.)					
Registros grabados de música (discos, casetes, etc.)					
Instrumentos musicales					
Libros de música y/o partituras					
Lugar de práctica musical (sala de música, sala de ensayo, etc.)					
Equipos de amplificación de sonido					
Espacio para presentaciones musicales					

18. Respecto a los registros grabados de música (discos, casetes, etc.) existentes en su grupo familiar de infancia y adolescencia, **escriba los repertorios** a los que correspondían (puede nombrar autores, intérpretes, o bien un estilo específico).

Discos	**Cassetes**	**Vídeos**	**Otro**

19. Fuera de la enseñanza escolar o de la carrera de pedagogía en música, ¿tuvo ocasión de **tocar o practicar regularmente algún instrumento musical**?

Sí	**No**

Si contestó No, pase a la pregunta **22**

20. En la siguiente tabla **escriba el o los instrumentos ejecutados**, de acuerdo al **tipo de formación musical** que tuvo.

Formación autodidacta	**Formación en talleres, clases particulares, academias o conservatorios**

21. Escriba los **repertorios ejecutados regularmente** en el o los instrumento que practicó (puede usted nombrar intérpretes, compositores, solistas o grupos musicales).

Formación autodidacta	**Formación en talleres, clases particulares, academias o conservatorios**

22. Escriba el año en que ingresó a estudiar la carrera de pedagogía en música.

23. En la siguiente tabla, marque con una **X** todos los **instrumentos estudiados regularmente dentro** de su carrera de formación como profesor de música, y escriba los **métodos, compositores o estilos** que componían el repertorio estudiado en cada instrumento.

Instrumentos estudiados	**Marque *X***	**Repertorio estudiado**
Flauta dulce		
Guitarra clásica		
Piano o teclados		
Canto o educación de la voz		
Instrumentos folklóricos		
Instrumentos electrónicos		
Otro (especifique)		

24. Marque con una **X** todos los formatos de lecto - escritura musical que **le fueron enseñados regularmente** en su carrera de pedagogía en música.

Formatos de lectoescritura	
Partitura tradicional	
Clave americana	
Gráfica de acordes (mapas de acordes)	
Tablatura	
Otro (especifique)	

25. Marque con una **X** las asignaturas de práctica musical estudiadas **al interior de su carrera de pedagogía en música**, y escriba los **métodos, compositores o estilos** que componían el repertorio estudiado.

Asignaturas de práctica musical	Marque X	Repertorios estudiados
Práctica coral		
Conjunto instrumental o de cámara		
Conjunto folklórico		
Otro (especifique)		

III. Práctica docente actual

26. Actualmente, ¿realiza regularmente algún tipo de práctica relacionada con la música, fuera del aula?

Sí	No

Si marcó No, pase a la pregunta **28**

27. De acuerdo a la pregunta anterior, marque con una **X** todas las **prácticas relacionadas con la música, que realiza regularmente fuera del aula**, y luego **escriba los repertorios abordados** en cada una de ellas. (Puede ejemplificar con un autor emblemático del estilo).

Prácticas	Marque con X	Repertorios abordados
Canto solista		
Práctica instrumental (solista o en conjunto)		
Dirección de conjuntos instrumentales		
Dirección coral		
Práctica coral		
Composición o arreglos		
Otro (especificar)		

28. ¿**Qué repertorio trabajó** con sus alumnos de enseñanza básica y/o media **durante el año pasado**, en audición e interpretación musical? Ejemplifique indicando intérpretes, compositores, solistas o grupos musicales.

	Audición	**Interpretación vocal e instrumental**
Enseñanza básica		
Enseñanza media		

29. Marque con una X los **dos criterios que usted considera más importantes**, al momento de seleccionar o acordar con los alumnos el repertorio a trabajar en el aula.

Criterios	
Repertorios fáciles de aprender por los alumnos, capaces de ilustrar temáticas, contenidos u objetivos de clase.	
Obras que tengan aspectos interesantes y motivadores para los alumnos, en términos de sonoridad, instrumentos, texto, expresión, etc.	
Obras que desafíen al alumno a mejorar su desempeño musical, con el fin de lograr una buena ejecución.	
Repertorios que estén contenidos en las sugerencias de los Planes y Programas del currículo de educación Artística y/o Artes Musicales.	
Otro (especifique)	

30. Las siguientes afirmaciones representan distintas finalidades al momento de enseñar repertorio a sus alumnos. Marque con una ***X*** **la prioridad que usted le asigna a cada una, de acuerdo a su propia forma de trabajar**.

Cuando enseño algún repertorio, busco que los alumnos:	**Prioridad que le asigno**		
	Alta	**Media**	**Baja**
Comprendan las características musicales más representativas de la obra que están tocando o cantando.			
Disfruten y se expresen por medio de la práctica de una canción u obra musical.			
Desarrollen valores y aprendizajes transversales, tales como disciplina, aprender a trabajar en equipo, respetar el trabajo del compañero, entre otros.			
Aprendan los fundamentos técnicos del canto y de los instrumentos musicales.			
Desarrollen la capacidad de escucharse y tocar en conjunto.			

31. Marque con una ***X*** las **fuentes desde donde obtiene usted el repertorio** que selecciona para el trabajo con sus alumnos.

Fuentes	
Métodos de enseñanza musical	
Compilaciones de repertorio escolar.	
Creación de arreglos propios de obras musicales diversas.	
Piezas provenientes del archivo personal, proveniente de la formación musical universitaria.	
Piezas extraídas de grabaciones o registros de audio/video.	
Partituras descargadas desde Internet	
Archivos o ficheros MIDI	
h. Otro (especificar)	

32. Marque con una **X** todos los **medios que utiliza regularmente** para enseñar repertorio a sus alumnos.

Medios de enseñanza del repertorio	
Transmisión oral - enseñanza por oído.	
Gráfica de acordes, clave americana, tablatura.	
Partitura tradicional.	
Otro (especificar)	

33. Marque con una X su opinión acerca de la **relevancia de los repertorios** incluidos en el currículo oficial vigente de Artes Musicales.

Relevancia de los repertorio incluidos en el currículo de Artes Musicales	
Son altamente relevantes, y pertinentes para el trabajo de aula	
Considero que son irrelevantes, pues están alejados del trabajo de aula	
No los conozco	
Otro (especificar)	

34. En su práctica docente, ¿cómo aplica usted los **planes y programas vigentes para Artes Musicales**?

Aplicación de los planes y programas del currículo de Artes Musicales	
Aplico a cabalidad los objetivos, contenidos y actividades propuestas en el desarrollo de mis clases.	
Los considero solo como una referencia para los contenidos a trabajar, pero a partir de ellos desarrollo mis propios objetivos y actividades.	
No considero de ninguna forma los planes y programas.	
Otra forma (especificar)	

35. En el siguiente cuadro, exponga brevemente el **sentido** que en su opinión tiene para la vida de las personas y de la sociedad, la enseñanza de la música en la escuela.

Sentido de la enseñanza de la música en la escuela

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2: Planes de estudio de la formación inicial docente en música.

Los planes de estudio y repertorios de la formación universitaria constituyen un referente importante, que complementa desde la perspectiva institucional, la evolución de los repertorios de formación de profesores de música durante los períodos abordados. La siguiente tabla presenta las fuentes consideradas para la presente sección.

Instituciones	Planes de studio	Períodos
Universidad de Chile	Dto. Exento nº 002538, 16-10-1975	1970 - 1980
Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - UMCE[103]	Decreto Exento nº 32, 09-07-1981, Resolución Exenta N°151 8-10- 1982, Resolución Exenta N° 954, 14-09-1984, Resolución Exenta N° 0679, 12-11-1993, y los planes de estudio aprobados en 2005 y 2007, respectivamente (sin datos sobre Decreto o resolución)	1981 – 2010
Universidad de La Serena	Resolución nº 233, 30-12-1981, Decreto nº 041, 22-07-1986, Decreto nº 1176, 29-05-2000, Decreto Exento nº 903, 24-07-2006, Plan 2007, Decreto Exento nº1576, 23-11-2007, Decreto Exento nº 1722, 11-09-2008.	1981 – 2010
Universidad de Concepción	Decreto nº 461, 29-01-1972, los planes de estudio aprobados en 1980, 1981, 1998 y 2009, respectivamente, sin datos de resolución	1972 - 2010

[103] Si bien corresponden a dos instituciones distintas, en términos legales y temporales, ambas representan una línea de continuidad, en la medida que el origen de una (UMCE) está marcado por la evolución de su antecesora (ASCP). Es por esta razón que, para efectos de los presentes análisis serán consideradas como una misma institución, diferenciadas más bien en términos epocales. Contribuye a esta decisión el que la línea de continuidad entre ambas instituciones estuvo sostenida por un cuerpo de profesores que se mantuvo estable y con muy pocos cambios durante casi dos décadas. Respecto a esto último, ver Aravena et. al., 1996

Universidad de Chile

Plan de estudios pedagogía en Música. Decreto Exento nº 002538, 16-10-1975

Tipo de conocimiento	**Nombre asignatura**
Disciplinar	Lectura musical
Disciplinar	Rítmica
Disciplinar	Ed. ritmo auditiva
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Educación de la voz
Disciplinar	Dirección y práctica coral
Disciplinar	Conjunto coral
Disciplinar	Piano
Disciplinar	Guitarra
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Introducción a la historia de la música
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Técnica analítica
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Introducción a la etnomusicología
Disciplinar	Folklore musical
Disciplinar	Práctica y conjunto folklórico
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creaciones y nuevas técnicas
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología especial
Conocimiento pedagógico general	Fundamentos de la Educación
Conocimiento pedagógico general	Psicología del Niño y del Adolescente
Conocimiento pedagógico general	Didáctica General
Conocimiento pedagógico general	Estadística
Conocimiento pedagógico general	Metodología Especial
Conocimiento pedagógico general	Práctica

Resumen tipos de conocimiento, plan de estudios 1975

Tipos de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	18	69
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	8
Conocimiento pedagógico general	6	23
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	26	100

Academia Superior de Ciencias Pedagógicas

Plan de estudios 1981. Decreto Exento nº 32, 09-07-1981

Tipo de conocimiento	Nombre asignatura
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Taller de Composición Escolar
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Especialidad
Conocimiento pedagógico general	Historia y geografía de Chile
Conocimiento pedagógico general	Planificación curricular
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional
Conocimiento pedagógico general	Filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Psicopedagogía
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional
Conocimiento pedagógico general	Memoria
Conocimiento pedagógico general	Examen de titulo
Disciplinar	Lectura Musical
Disciplinar	Historia General de la Música
Disciplinar	Folklore
Disciplinar	Técnicas de Expresión Musical
Disciplinar	Formación instrumental
Disciplinar	Taller Apreciación
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Práctica y Dirección Coral
Disciplinar	Taller de Conjunto Instrumental

Resumen tipos de conocimiento, Plan de estudios 1981, ASCP

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	10	50
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	10
Conocimiento pedagógico general	8	40
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	20	100

Plan de estudios 1982, ASCP. Resolución Exenta N°151 8-10- 1982

Tipo de conocimiento	**Nombre asignatura**
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Taller de Composición Escolar
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Especialidad
Conocimiento pedagógico general	Psicología General
Conocimiento pedagógico general	Historia y geografía de Chile
Conocimiento pedagógico general	Filosofía y Ética de la educación
Conocimiento pedagógico general	Psicopedagogía
Conocimiento pedagógico general	Currículo
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional
Conocimiento pedagógico general	Memoria
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional
Conocimiento pedagógico general	Examen final de titulación
Disciplinar	Lectura Musical
Disciplinar	Historia General de la Música
Disciplinar	Folklore
Disciplinar	Técnicas de Expresión Musical
Disciplinar	Formación instrumental (piano)
Disciplinar	Formación instrumental (Ed. Voz)
Disciplinar	Formación instrumental (guitarra)
Disciplinar	Formación instrumental (flauta dulce)
Disciplinar	Taller Apreciación
Disciplinar	Práctica coral
Disciplinar	Práctica y Dirección Coral
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Taller de Conjunto Instrumental

Resumen tipos de conocimiento, Plan de estudios 1982

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	14	54
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	8
Conocimiento pedagógico general	10	38
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	26	100

Plan de estudios 1984. Resolución Exenta N° 954, 14-09-1984

Tipo de conocimiento	**Nombre asignatura**
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Composición Escolar
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Técnicas Musicales Escolares
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Especialidad
Conocimiento pedagógico general	Historia y Geografía de Chile
Conocimiento pedagógico general	Psicología General
Conocimiento pedagógico general	Psicología del niño y el adolescente
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la filosofía
Conocimiento pedagógico general	Filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Estadística y evaluación
Conocimiento pedagógico general	Currículum
Conocimiento pedagógico general	Administración educacional
Conocimiento pedagógico general	Orientación
Conocimiento pedagógico general	Ética del Educador
Conocimiento pedagógico general	Complemento ordinario
Conocimiento pedagógico general	Taller de Conjunto Instrumental
Conocimiento pedagógico general	Práctica profesional
Conocimiento pedagógico general	Seminario de Titulo o Memoria de prueba
Disciplinar	Lectura musical
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Piano
Disciplinar	Educación de la voz
Disciplinar	Guitarra
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Prácticas y Dirección Coral
Disciplinar	Apreciación musical
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Técnicas de expresión musical
Disciplinar	Folklore
Disciplinar	Etnomusicología
Disciplinar	Historia General del Arte
Formación Complementaria	Complementario extraordinario (optativo)

Resumen tipos de conocimiento, Plan de estudios 1984, ASCP

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	14	44
Conocimiento pedagógico de la disciplina	3	9
Conocimiento pedagógico general	14	44
Formación complementaria	1	3
Total Asignaturas plan de estudios	32	100

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Plan de estudios 1993, Resolución Exenta N° 0679, 12-11-1993

Tipo de conocimiento	Asignaturas
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Composición escolar
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la especialidad
Conocimiento pedagógico general	Intoducción a la filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la historia de la educación chilena
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la psicología de la educación
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la socio antropología de la educación
Conocimiento pedagógico general	Psicología del desarrollo
Conocimiento pedagógico general	Teoría de la educación
Conocimiento pedagógico general	Psicología de la educación
Conocimiento pedagógico general	Socio antropología
Conocimiento pedagógico general	Filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Teoría curricular
Conocimiento pedagógico general	Planificación curricular
Conocimiento pedagógico general	Evaluación y estadística
Conocimiento pedagógico general	Orientación educacional
Conocimiento pedagógico general	Administración educacional
Conocimiento pedagógico general	Métodos de investigación
Conocimiento pedagógico general	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
Conocimiento pedagógico general	Ética del Educador
Conocimiento pedagógico general	Práctica inicial
Conocimiento pedagógico general	Práctica intermedia
Conocimiento pedagógico general	Práctica final
Conocimiento pedagógico general	Memoria o seminario de titulo
Disciplinar	Educación lecto auditiva
Disciplinar	Armonía y contrapunto
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Piano
Disciplinar	Educación de la voz

Disciplinar	Guitarra functional
Disciplinar	Guitarra folklórica
Disciplinar	Flauta
Disciplinar	Educación rítmico – corporal
Disciplinar	Apreciación musical
Disciplinar	Práctica coral
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Taller de folklore
Disciplinar	Conjunto folklórico
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Dirección de conjuntos instrumentals
Disciplinar	Menciones folklore/Conjunto instrumental/Coro
Disciplinar	Instrumento principal
Disciplinar	Electivo (menciones)
Formación Complementaria	Curso facultative

Tipos de conocimiento, *Plan de estudios 1993, UMCE*

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	20	45
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	5
Conocimiento pedagógico general	21	48
Formación complementaria	1	2
Total Asignaturas plan de estudios	44	100

Plan de estudios 2005, FID modificado, UMCE

Tipo de conocimiento	Asignatura
Formación Complementaria	Gestión de proyectos musicales
Disciplinar	Educación lectoauditiva

Disciplinar	Piano
Disciplinar	Guitarra
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Educación de la voz
Disciplinar	Instrumento principal
Disciplinar	Instrumento complementario
Disciplinar	Exploratorio
Disciplinar	Expresión ritmo - corporal
Disciplinar	Danza educativa
Disciplinar	Apreciación musical
Disciplinar	Lutheria
Disciplinar	Acústica
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Taller instrumental
Disciplinar	Guitarra folklórica chilena
Disciplinar	Guitarra folklórica latinoamericana
Disciplinar	Etnomusicología
Disciplinar	Tecnología e informática musical
Disciplinar	Historia de la música occidental
Disciplinar	Principios y fundamentos de la Educación Musical
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Conjunto coral
Disciplinar	Folklore chileno
Disciplinar	Historia de la música chilena
Disciplinar	Técnicas de dirección coral
Disciplinar	Menciones folklore - conjunto instrumental - coro
Disciplinar	Introducción a los métodos músico terapéuticos
Disciplinar	Historia de la música popular del s. XXI en Chile
Disciplinar	Historia de la música latinoamericana
Conocimiento pedagógico general	Políticas educativas actuales

Conocimiento pedagógico general	Sociología de la educación
Conocimiento pedagógico general	Desarrollo psicológico
Conocimiento pedagógico general	Educación y pedagogía
Conocimiento pedagógico general	Psicología educacional
Conocimiento pedagógico general	Modelos y enfoques de la educación
Conocimiento pedagógico general	Curriculum educacional
Conocimiento pedagógico general	Investigación educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación educativa
Conocimiento pedagógico general	Orientación educacional
Conocimiento pedagógico general	Gestión y proyectos educativos
Conocimiento pedagógico general	Filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Práctica final
Conocimiento pedagógico general	Seminario de titulo
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Educación Musical
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Producción didáctico musical
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Evaluación de los aprendizajes musicales
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Composición escolar

Tipos de conocimiento, *Plan de estudios 2005, UMCE*

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	31	62
Conocimiento pedagógico de la disciplina	4	8
Conocimiento pedagógico general	14	28
Formación complementaria	1	2
Total Asignaturas plan de estudios	50	100

Plan FID 2007, UMCE

Tipo de conocimiento	Asignatura
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Educación Musical
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Producción didáctico musical
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Evaluación de los aprendizajes musicales
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Composición escolar
Conocimiento pedagógico general	Políticas educativas actuals
Conocimiento pedagógico general	Sociología de la educación
Conocimiento pedagógico general	Desarrollo psicológico
Conocimiento pedagógico general	Educación y pedagogía
Conocimiento pedagógico general	Psicología educacional
Conocimiento pedagógico general	Modelos y enfoques de la educación
Conocimiento pedagógico general	Curriculum educacional
Conocimiento pedagógico general	Investigación educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación educative
Conocimiento pedagógico general	Orientación educacional
Conocimiento pedagógico general	Gestión y proyectos educativos
Conocimiento pedagógico general	Filosofía de la educación
Conocimiento pedagógico general	Práctica
Conocimiento pedagógico general	Tesina
Conocimiento pedagógico general	Práctica final
Conocimiento pedagógico general	Seminario de titulo
Disciplinar	Educación lectoauditiva
Disciplinar	Piano
Disciplinar	Guitarra
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Educación de la voz
Disciplinar	Instrumento principal
Disciplinar	Instrumento complementario
Disciplinar	Expresión ritmo – corporal

Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Guitarra folklórica chilena
Disciplinar	Guitarra folklórica latinoamericana
Disciplinar	Introducción a la musicología
Disciplinar	Introducción a la Estética Musical
Disciplinar	Tecnología e informática musical
Disciplinar	Historia de la música occidental
Disciplinar	Principios y fundamentos de la Educación Musical
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Conjunto coral
Disciplinar	Folklore chileno
Disciplinar	Historia de la música docta latinoamericana
Disciplinar	Historia de la música docta chilena
Disciplinar	Técnicas de dirección coral
Disciplinar	Menciones folklore - conjunto instrumental - coro
Formación Complementaria	Gestión de proyectos musicales

Tipos de conocimiento, Plan de estudios 2007, UMCE

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	24	53
Conocimiento pedagógico de la disciplina	4	9
Conocimiento pedagógico general	16	36
Formación complementaria	1	2
Total Asignaturas plan de estudios	45	100

Universidad de La Serena (1981 - 2015)

Plan de estudios de 1981. Resolución nº 233, 30 diciembre 1981

Tipo de conocimiento	Asignaturas
Disciplinar	Teoria y solfeo
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Violín
Disciplinar	Piano
Disciplinar	Técnica y Canto Coral
Disciplinar	Audición dirigida
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Talleres de instrumentos
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Dirección Coral
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la filosofía
Conocimiento pedagógico general	Sociología general
Conocimiento pedagógico general	Psicologia evolutive
Conocimiento pedagógico general	Curriculum
Conocimiento pedagógico general	Sociología educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación
Conocimiento pedagógico general	Metodología especial
Conocimiento pedagógico general	Psicología del aprendizaje
Conocimiento pedagógico general	Filosofía educacional
Conocimiento pedagógico general	Orientación
Conocimiento pedagógico general	Seminario de titulo
Conocimiento pedagógico general	Electivo educación
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Orientación
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional

Tipos de conocimiento, Plan de Estudios 1981 Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	10	42
Conocimiento pedagógico de la disciplina	0	0
Conocimiento pedagógico general	14	58
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	24	100

Plan de estudios de 1986. Decreto 041, 22 de julio de 1986

Tipo de conocimiento	Asignaturas
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creación y nuevas técnicas
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la especialidad
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Tópicos de la especialidad
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la filosofía
Conocimiento pedagógico general	Psicología evolutiva
Conocimiento pedagógico general	Filosofía educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación
Conocimiento pedagógico general	Currículum
Conocimiento pedagógico general	Construcción instrumentos de medición
Conocimiento pedagógico general	Orientación
Conocimiento pedagógico general	Métodos de la investigación educacional
Conocimiento pedagógico general	Seminario de titulo
Conocimiento pedagógico general	Práctica profesional Integrada
Conocimiento pedagógico general	Psicología General
Conocimiento pedagógico general	Sociología General
Conocimiento pedagógico general	Psicología del aprendizaje
Conocimiento pedagógico general	Sociología de la Educación
Disciplinar	Teoría y solfeo
Disciplinar	Rítmica
Disciplinar	Técnica y canto coral
Disciplinar	Audición dirigida
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Piano funcional
Disciplinar	Folklore musical
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Taller instrumental
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Historia de la música en Chile

Tipos de conocimiento, Plan de estudios 1986, Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	13	43
Conocimiento pedagógico de la disciplina	3	10
Conocimiento pedagógico general	14	47
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	30	100

Plan de estudios 2000. Decreto 1176, 29 de mayo de 2000, Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Asignaturas**
Formación Complementaria	Desarrollo Profesional
Formación Complementaria	Desarrollo Personal y Sociocultural
Formación Complementaria	Taller Pedagógico Colectivo
Disciplinar	Anatomía y foniatría
Disciplinar	Acústica y Electroacústica
Disciplinar	Etnografía Musical
Disciplinar	Simbología y Sintaxis
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Instrumento Funcional
Disciplinar	Construcción de Instrumentos Musicales
Disciplinar	Improvisación Sonora
Disciplinar	Musicología
Disciplinar	Análisis Musical
Disciplinar	Polifonía y texturas
Disciplinar	Conjunto vocal
Disciplinar	Informática Musical y Multimedia
Disciplinar	Musicología Aplicada
Disciplinar	Dirección Coral
Disciplinar	Conjuntos musicales
Conocimiento pedagógico general	Sociología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Metodología del Diagnóstico Educacional
Conocimiento pedagógico general	Psicología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Currículum Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de observación
Conocimiento pedagógico general	Filosofía Educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Ayudantía
Conocimiento pedagógico general	Orientación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional
Conocimiento pedagógico general	Metodología de la Investigación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Simulación
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creatividad y Material Didáctico
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la enseñanza de la Educación Musical

Tipos de conocimiento, Plan de estudios 2000, Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	16	47
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	6
Conocimiento pedagógico general	13	38
Formación complementaria	3	9
Total Asignaturas plan de estudios	34	100

Plan de estudios 2006, Decreto Exento 903, del 24 de julio de 2006

Tipo de conocimiento	**Asignaturas**
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creatividad y Material Didáctico
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Educación Musical
Conocimiento pedagógico general	Metodología del Diagnóstico Educacional
Conocimiento pedagógico general	Psicología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Currículum Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de observación
Conocimiento pedagógico general	Filosofía Educacional
Conocimiento pedagógico general	Evaluación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Ayudantía
Conocimiento pedagógico general	Orientación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional
Conocimiento pedagógico general	Metodología de la Investigación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Simulación
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional
Disciplinar	Anatomía y foniatría
Disciplinar	Acústica y Electroacústica
Disciplinar	Etnografía Musical
Disciplinar	Simbología y Sintaxis
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Instrumento Funcional
Disciplinar	Construcción de Instrumentos Musicales
Disciplinar	Improvisación Sonora

Disciplinar	Musicología
Disciplinar	Análisis Musical
Disciplinar	Polifonía y texturas
Disciplinar	Conjunto vocal
Disciplinar	Informática Musical y Multimedia
Disciplinar	Musicología Aplicada
Disciplinar	Dirección Coral
Disciplinar	Conjuntos musicales
Formación Complementaria	Desarrollo Profesional
Formación Complementaria	Sociología Educacional
Formación Complementaria	Taller Pedagógico Colectivo

Tipos de conocimiento, Plan de estudios 2006 Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	16	48
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	6
Conocimiento pedagógico general	12	36
Formación complementaria	3	9
Total Asignaturas plan de estudios	33	100

Plan de estudios de 2007. Decreto Exento 1576, del 23 de noviembre de 2007

Tipo de conocimiento	**Asignaturas**
Formación Complementaria	Desarrollo Profesional
Formación Complementaria	Sociología Educacional
Formación Complementaria	Taller Pedagógico Colectivo
Disciplinar	Anatomía y foniatría
Disciplinar	Acústica y Electroacústica
Disciplinar	Etnografía Musical
Disciplinar	Simbología y Sintaxis
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Instrumento Funcional
Disciplinar	Construcción de Instrumentos Musicales
Disciplinar	Improvisación Sonora
Disciplinar	Musicología
Disciplinar	Análisis Musical
Disciplinar	Polifonía y texturas
Disciplinar	Conjunto vocal
Disciplinar	Informática Musical y Multimedia
Disciplinar	Musicología Aplicada
Disciplinar	Dirección Coral
Disciplinar	Conjuntos musicales
Conocimiento pedagógico general	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje para Educadores
Conocimiento pedagógico general	Construcción del conocimiento en educación
Conocimiento pedagógico general	Filosofía Educacional
Conocimiento pedagógico general	Psicología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Teoría Curricular
Conocimiento pedagógico general	Diseño Instruccional
Conocimiento pedagógico general	Teoría Evaluativa
Conocimiento pedagógico general	Diseño de Situaciones Evaluativas
Conocimiento pedagógico general	Seminario de Licenciatura en Educación
Conocimiento pedagógico general	Metodología del Diagnóstico Educacional
Conocimiento pedagógico general	Currículum Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Observación
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Ayudantía
Conocimiento pedagógico general	Orientación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional

Conocimiento pedagógico general	Metodología de la Investigación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica professional
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creatividad y Material Didáctico
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Educación Musical

Tipo de conocimiento, Plan de estudios 2007 Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	16	42
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	5
Conocimiento pedagógico general	17	45
Formación complementaria	3	8
Total Asignaturas plan de estudios	38	100

Plan de estudios de 2008. Decreto Exento 1722, del 11 de septiembre de 2008

Tipo de conocimiento	Asignaturas
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Creatividad y Material Didáctico
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Metodología de la Educación Musical
Conocimiento pedagógico general	Metodología del Diagnóstico Educacional
Conocimiento pedagógico general	Sociología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje para Educadores
Conocimiento pedagógico general	Filosofía Educacional
Conocimiento pedagógico general	Construcción del Conocimiento en Educación
Conocimiento pedagógico general	Psicología Educacional
Conocimiento pedagógico general	Teoría Curricular
Conocimiento pedagógico general	Diseño Instruccional
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Observación
Conocimiento pedagógico general	Práctica de Ayudantía
Conocimiento pedagógico general	Teoría Evaluativa
Conocimiento pedagógico general	Diseño de Situaciones Evaluativas
Conocimiento pedagógico general	Metodología de la Investigación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Administración Educacional
Conocimiento pedagógico general	Orientación Educacional
Conocimiento pedagógico general	Seminario de Licenciatura en Educación
Conocimiento pedagógico general	Práctica Profesional
Disciplinar	Simbología y Sintaxis
Disciplinar	Etnografía Musical
Disciplinar	Anatomía y Foniatría
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Instrumento Funcional
Disciplinar	Acústica y Electroacústica
Disciplinar	Polifonía y Texturas
Disciplinar	Musicología
Disciplinar	Conjunto Vocal
Disciplinar	Informática Musical y Multimedia
Disciplinar	Construcción de Instrumentos Musicales
Disciplinar	Improvisación Sonora
Disciplinar	Dirección Coral

Disciplinar	Conjuntos Musicales
Disciplinar	Análisis Musical
Disciplinar	Musicología Aplicada
Formación Complementaria	Enfoques y estrategias para el Desarrollo del Trabajo Académico
Formación Complementaria	Desarrollo Profesional
Formación Complementaria	Taller Pedagógico Colectivo

Tipos de conocimiento, Plan de estudios 2008, Universidad de La Serena

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	16	42
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	5
Conocimiento pedagógico general	17	45
Formación complementaria	3	8
Total Asignaturas plan de estudios	38	100

Universidad de Concepción

Plan de estudios 1972. Decreto 461, 29-01-1972

Tipo de conocimiento	Nombre asignatura
Disciplinar	Teoría
Disciplinar	Historia de la Música
Disciplinar	Dirección Coral
Disciplinar	Impostación de la voz
Disciplinar	Instrumento de teclado
Disciplinar	Instrumento complementario
Disciplinar	Contrapunto
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Historia de la educación musical
Disciplinar	Canto
Disciplinar	Folklore
Disciplinar	Educación auditiva
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Composición
Disciplinar	Coro de Cámara
Disciplinar	Historia y análisis de la música
Disciplinar	Dirección de conjuntos
Disciplinar	Electivo Historia del Arte
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Técnicas de la E. M.

Tipo de conocimiento, Plan de estudios 1972, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	Cantidad	Proporción
Conocimiento disciplinar	18	95
Conocimiento pedagógico de la disciplina	1	5
Conocimiento pedagógico general	0	0
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	19	100

Plan de estudios 1980, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	Nombre asignatura
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Laboratorio y metodología de la enseñanza de la música
Conocimiento Pedagógico de la Disciplina	Internado pedagógico Música
Conocimiento pedagógico general	Fundamentos de la educación
Conocimiento pedagógico general	Introducción a la psicología
Conocimiento pedagógico general	Psicología del desarrollo
Conocimiento pedagógico general	Psicología educacional
Conocimiento pedagógico general	Orientación
Conocimiento pedagógico general	Currículum
Conocimiento pedagógico general	Investigacion educacional
Conocimiento pedagógico general	Tecnología educativa
Conocimiento pedagógico general	Evaluacion educacional
Conocimiento pedagógico general	Electivo pedagógico
Conocimiento pedagógico general	Seminario de titulo
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Notación e interválica
Disciplinar	Teoría y solfeo
Disciplinar	Guitarra folklórica
Disciplinar	Piano complementario
Disciplinar	Impostación de la voz
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Folklore I
Disciplinar	Conjunto coral
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Repertorio vocal
Disciplinar	Folklore musical chileno
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Análisis global
Disciplinar	Electivo de la especialidad
Formación Complementaria	Ortografía y redacción española

Tipo de conocimiento, Plan de estudios de 1980, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	Cantidad	Proporción
Conocimiento disciplinar	16	53
Conocimiento pedagógico de la disciplina	2	7
Conocimiento pedagógico general	11	37
Formación complementaria	1	3
Total Asignaturas plan de estudios	30	100

Plan de estudios de 1981

Tipo de conocimiento	Nombre asignatura
Disciplinar	Flauta dulce
Disciplinar	Notación e interválica
Disciplinar	Teoría y solfeo
Disciplinar	Guitarra folklórica
Disciplinar	Piano complementario
Disciplinar	Impostación de la voz
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Conjunto instrumental
Disciplinar	Conjunto coral
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Repertorio vocal
Disciplinar	Folklore chileno
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Análisis de la composición
Conocimiento pedagógico general	Fundamentos de la educación
Conocimiento pedagógico general	Psicología educacional
Conocimiento pedagógico general	Orientación educacional
Conocimiento pedagógico general	Desarrollo del currículum
Conocimiento pedagógico general	Evaluacion educacional
Conocimiento pedagógico general	Didáctica
Conocimiento pedagógico general	Administración educacional
Conocimiento pedagógico general	Práctica docente

Constituye una variación del plan anterior, más que nada basada en el cambio de denominación de algunas asignaturas, pero sin modificar la estructura interna del plan.

El siguiente cuadro resumen la cantidad y proporción de los tipos de conocimientos en el plan de estudios antes revisado.

Plan de estudios de 1981, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	14	64
Conocimiento pedagógico de la disciplina	0	0
Conocimiento pedagógico general	8	36
Formación complementaria	0	0
Total Asignaturas plan de estudios	22	100

Plan de estudios de 1998 (sin datos sobre decreto)

Tipo de conocimiento	**Nombre asignatura**
Formación Complementaria	Inglés funcional, Educación
Formación Complementaria	Computación
Disciplinar	Historia de la música
Disciplinar	Estética
Disciplinar	Piano funcional
Disciplinar	Guitarra funcional
Disciplinar	Folklore musical chileno
Disciplinar	Folklore latinoamericano
Disciplinar	Guitarra folklórica
Disciplinar	Rítmica
Disciplinar	Práctica coral
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Teoría y solfeo
Disciplinar	Flauta funcional
Disciplinar	Impostación de la voz
Disciplinar	Electivo música 1
Disciplinar	Electivo música 2
Conocimiento pedagógico general	Principios de educación
Conocimiento pedagógico general	Análisis organizacional y liderazgo
Conocimiento pedagógico general	Métodos cuantitativos y cualitativos de investigación
Conocimiento pedagógico general	Psicología educativa
Conocimiento pedagógico general	Psicología del desarrollo
Conocimiento pedagógico general	Orientación educativa
Conocimiento pedagógico general	Didáctica
Conocimiento pedagógico general	Electivo 2
Conocimiento pedagógico general	Práctica especialidad
Conocimiento pedagógico general	Práctica profesor jefe
Conocimiento pedagógico general	Seminario licenciatura educación

Tipo de conocimiento, Plan de estudios de 1998, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	17	57
Conocimiento pedagógico de la disciplina	0	0
Conocimiento pedagógico general	11	37
Formación complementaria	2	7
Total Asignaturas plan de estudios	30	100

Plan de estudios 2009, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento		Nombre asignatura
Conocimiento general	pedagógico	Educación, sociedad y desarrollo humano
Conocimiento general	pedagógico	La profesión docente
Conocimiento general	pedagógico	Sistema educacional y gestión
Conocimiento general	pedagógico	Teorías de planificación curricular
Conocimiento general	pedagógico	Didáctica general
Conocimiento general	pedagógico	Evaluación de aprendizajes
Conocimiento general	pedagógico	Estrategias para una educación inclusiva
Conocimiento general	pedagógico	Métodos de investigación educacional
Conocimiento general	pedagógico	Seminario de titulo
Conocimiento general	pedagógico	Bases biológicas del aprendizaje
Conocimiento general	pedagógico	Evolución cognitiva del niño
Conocimiento general	pedagógico	Formas y estrategias de aprendizaje en educación
Conocimiento general	pedagógico	Tecnologías de la información en el aula
Conocimiento general	pedagógico	Didáctica de la especialidad
Conocimiento general	pedagógico	Orientación personal y social
Conocimiento general	pedagógico	Iniciación a la profesión docente de la especialidad: observación
Conocimiento general	pedagógico	Experiencias de implementación curricular: observación y colaboración
Conocimiento general	pedagógico	Experiencias de intervención asistida en el medio educativo
Conocimiento general	pedagógico	Práctica de gestión curricular en el medio educativo
Conocimiento general	pedagógico	Práctica profesional de la especialidad
Conocimiento general	pedagógico	Práctica de profesor jefe

Disciplinar	Estética
Disciplinar	Música, cultura y sociedad
Disciplinar	Historia de la música en Occidente
Disciplinar	Hitos de la música popular
Disciplinar	Análisis de la composición
Disciplinar	Impostación de la voz
Disciplinar	Práctica coral
Disciplinar	Dirección coral
Disciplinar	Desarrollo instrumental
Disciplinar	Instrumento
Disciplinar	Lenguaje musical
Disciplinar	Lenguaje musical y repertorio vocal
Disciplinar	Acústica y organología
Disciplinar	Armonía
Disciplinar	Armonía popular
Disciplinar	Composición escolar
Disciplinar	Expresión corporal y danzas
Disciplinar	Taller música de cámara
Disciplinar	Taller instrumentos electro acústicos
Disciplinar	Proyecto integral: música, arte cultural tradicional chilena
Disciplinar	Proyecto integral: música, arte cultural tradicional latinoamericano
Formación Complementaria	Orientación personal y laboral en el área de la educación musical

Tipo de conocimiento, Plan de estudios 2009, Universidad de Concepción

Tipo de conocimiento	**Cantidad**	**Proporción**
Conocimiento disciplinar	21	49
Conocimiento pedagógico de la disciplina	0	0
Conocimiento pedagógico general	21	49
Formación complementaria	1	2
Total Asignaturas plan de estudios	43	100

Anexo 3: Listado de artículos relativos a educación musical, en Revista Musical Chilena, período 1945 – 2010

Autor	Artículo	Datos publicación	Año
Filomena Salas	Conciertos educacionales	Vol. 1, No. 2. Junio	1945
Charles Seeger	Músicos y Educadores	Vol. 1, No. 2. Junio	1945
Carlos Isamitt	La música y el niño	Vol. 1, No. 3. Julio	1945
Comite Editorial	La música en la futura estructuración de la educación secundaria	Vol. 1, No. 3. Julio	1945
Vanett Lawler	Más amplios horizontes para la música de las Américas	Vol. 1, No. 7-8. Noviembre– Diciembre	1945
Elisa Gayán	Las Jornadas Pedagógico-Musical y la Asociación de Educación Musical	Vol. 1, No. 9. Enero	1946
Fidel Cárcamo	Enseñanza de la música en las escuelas	Vol. 2, No. 10. Abril	1946
Elisa Gayan	Asociación de Educación Musical. Noticias	Vol. 2, No. 11. Mayo	1946
Carlos Isamitt	Educación Musical: Aspectos artísticos en la reforma gradual de la enseñanza secundaria.	Vol. 2, No. 11. Mayo	1946
Domingo Santa Cruz	La Asociación de Educación Musical.	Vol. 2, No. 11. Mayo	1946
Comité Editorial	La educación musical en los Estados Unidos.	Vol. 2, No. 11. Mayo	1946
Comité Editorial	El Congreso de Educadores de Música en Cleveland.	Vol. 2, No. 11. Mayo	1946
Carlos Isamitt	En qué consiste la reforma de la educación musical en secundaria.	Vol. 2, No. 12. Junio	1946
Laura Reyes	La enseñanza musical en las escuelas	Vol. 2, No. 12. Junio	1946
Comité Editorial	Asociación de Educación Musical	Vol. 2, No. 12. Junio	1946
Elisa Gayán	La música, el niño y el kindergarten musical.	Vol. 2, No. 13. Julio – Agosto	1946
Carlos Isamitt	El folklore como elemento básico del liceo renovado.	Vol. 2, No. 13. Julio – Agosto	1946
Teobaldo Meza	Educación musical: La música en el Liceo renovado.	Vol. 2, No. 15. Octubre	1946
Teobaldo Meza	Educación Musical: La Música en el Liceo renovado.	Vol. 2, No. 16. Noviembre	1946
John Beattie W.	El compositor, el educador y la música para niños.	Vol. 2, No. 16. Noviembre	1946
Laura Reyes	Educación Musical: Audiciones corales de escuelas primarias.	Vol. 2, No. 17-18. Enero	1947
Elisa Gayán	Labor de la Asociación de Educación Musical.	Vol. 2, No. 17-18. Enero	1947
Comité Editorial	La UNESCO y la música	Vol. 2, No. 19. Abril	1947

Comité Editorial	Primer Congreso de Educación Musical	Vol. 11, No. 56. Diciembre	1957
Elisa Gayan	La educación musical en Chile	Vol. 12, No. 59. Mayo - Junio	1958
Elisa Gayán	La Revista Musical Chilena y la educación.	Vol. 13, No. 63. Enero – Febrero	1964
Elisa Gayán	Educación Musical: Nuestra palabra	Vol. 13, No. 64. Marzo – Abril	1959
Brunilda Cartes	Educación Musical: La educación musical y la reforma secundaria.	Vol. 13, No. 64. Marzo – Abril	1959
Comité Editorial	Educación Musical: página informativa	Vol. 13, No. 64. Marzo – Abril	1959
Carlos Kroeger	Educación Musical: La educación musical en el Liceo Experimental "Manuel de Salas".	Vol. 13, No. 65. Mayo – Junio	1959
Carmen Santelices	Educación Musical: La música en la educación primaria y normal.	Vol. 13, No. 65. Mayo – Junio	1959
Juan Lehmann	Educación Musical: Definición de Director Coral y cualidades con que debe contar	Vol. 13, No. 66. Julio – Agosto	1959
Comité Editorial	Educación Musical: informaciones	Vol. 13, No. 66. Julio – Agosto	1959
Georgina Guerra	Educación musical: La labor musical que se efectúa en las Escuelas Normales del país.	Vol. 13, No. 67. Septiembre – Octubre	1959
Comité Editorial	Educación Musical: página informativa	Vol. 13, No. 67. Septiembre – Octubre	1959
Sergio Barría	Educación Musical: análisis melódico y rítmico del Himno Nacional, Canción Nacional o Himno Patrio de la República de Chile	Vol. 14, No 73. Septiembre – Octubre	1960
Comité Editorial	Educación Musical: noticias	Vol. 14, No 73. Septiembre – Octubre	1960
Hermann Kock	Educación musical: El Tonic-Sol-Fa en la Escuela Pública Chilena.	Vol. 14, No 73. Septiembre – Octubre.	1960
Comité Editorial	Difusión musical del Conservatorio Nacional y del Departamento de Extensión Musical Educativa.	Vol. 14, No. 69. Enero – Febrero	1960
Elisa Gayán	Educación musical: noticias	Vol. 14, No. 69. Enero – Febrero	1960

Nora Pezoa	Educación musical: Importancia de la Educación musical en las escuelas primarias y sus proyecciones en la comunidad.	Vol. 14, No. 70. Mayo – Abril	1960
Luis Margaño Mena	Educación musical: Noticias	Vol. 14, No. 70. Mayo – Abril	1960
Pedro Nuñez Navarrete	Educación Musical en los Liceos	Vol. 14, No. 70. Mayo – Abril	1960
Hermann Kock	El Tonic-Sol-Fa chileno	Vol. 14, No. 70. Mayo – Abril	1960
Comité Editorial	Educación Musical: llamado anual	Vol. 14, No. 70. Mayo – Abril	1960
Cora Bindhoff de Sigren	Educación musical: Conferencia bienal de la Asociación Nacional de Educadores, en los EE.UU.	Vol. 14, No. 71. Mayo – Junio	1960
Comité Editorial	Educación musical: noticias	Vol. 14, No. 71. Mayo – Junio.	1960
Cora Bindhoff de Sigren	El Kindergarten Musical y su aporte a la música	Vol. 14, No. 72. Julio – Agosto	1960
Catalina Spinetto, Laura Rubilar, Carmen Santelices.	Educación Musical: "La Educación Musical en el Grado Parvulario", trabajo de Comité Realizado para el Primer Congreso de Educación Musical.	Vol. 15, No. 75. Enero – Marzo	1961
Comité Editorial	Educación Musical en la Escuela Normal	Vol. 15, No. 76. Abril – Junio.	1961
Asociación de Educación Musical	Educación Musical: Primer Congreso de Educación Musical, Chile, 1958 (informe del Comite de Profesores de Educación Secundaria).	Vol. 15, No. 77. Julio – Septiembre	1961
Carlos Isamitt	El folklore como elemento de enseñanza	Vol. 16, No. 79. Enero – Marzo	1962
Elisa Gayan	La educación musical y el país	Vol. 17, No. 86. Octubre – Diciembre	1963
Rolando Alarcón, Elisa Gayán	Segundo Congreso Nacional de Educación Musical. Diciembre, 1963.	Vol. 17, No. 86. Octubre – Diciembre	1963
Cora Bindhoff de Sigren	Informe sobre el Estado actual y la organización de la Educación Musical de América Latina.	Vol. 18, No. 87-88. Enero Junio	1964
María Luisa Muñoz	Principios y orientación de la Educación Musical	Vol. 18, No. 87-88. Enero Junio	1964
Vanett. Laeler	Formación del Educador Musical.	Vol. 18, No. 87-88. Enero Junio	1964
Allen Britton	Fundamentos teóricos de la Educación Musical	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964

Rose-Marie. Grentzer Spivacke	Métodos y materiales en la Educación Musical Contemporánea	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Roque Cordero	Relaciones de la Educación Musical con los Conservatorios de Música	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Luis Sandi	Conceptos generales básicos de un programa mínimo de Educación Musical para América Latina.	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Brunilda Cartes	Interpretación de la encuesta enviada a los países Latinoamericanos sobre la realidad de la Educación Musical	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Andrés Pardo Tovar	Educación extraescolar mediante conciertos, radiodifusión y televisión	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Elisa Gayán Contador	Proyección de la Educación Musical en la comunidad	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Manuel Dannemann	El folklore en la Educación Musical.	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Juan Orrego-Salas	Rol de la Educación Musical en las relaciones entre la creación artística y el público.	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Charles Seeger	La realidad sobre la Educación Musical y el profesorado de la música culta	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Domingo Santa Cruz,	Significado de la segunda conferencia interamericana de Educación Musical.	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Enrique Iturriaga	Algunas experiencias en el campo de la difusión de la música contemporánea entre los estudiantes.	Vol. 18, No. 87-88. Enero - Junio	1964
Domingo Santa Cruz	La música en la Educación Superior de América Latina. La experiencia chilena	Vol. 18, No. 89. Julio – Septiembre	1964
Cora Bindhoff de Sigren	Consideraciones y nuevas experiencias en Educación Musical Escolar.	Vol. 19, No. 91. Enero – Marzo	1965
Samuel Claro Valdes	Actividad musical docente en La Serena	Vol. 20, No. 95. Enero – Marzo	1966
Cora Bindhoff de Sigren	Las orientaciones técnicas de la educación musical actual.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966

Traute Blecher de Bögeholz	Posibilidades de un mejoramiento de la educación musical chilena según la experiencia de la Escuela Superior de Música de Concepción.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Diana Pey	Formación del educador musical; métodos y aplicación.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Comité Editorial	La revista musical chilena dedica su numero de Vigésimo aniversario, a las nuevas orientaciones de la educación musical en chile	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Brunilda Cartes	Hacia una orientación institucional de supervisión de la educación musical.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Cora Bindhoff de Sigren	Programa de Transición para el 7° año.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Elisa. Gayán	Proyecciones de la música y de la educación musical	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Comité Editorial	Carta del señor Ernesto Schiefelbein F., Coordinador	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Cora Bindhoff de Sigren	La Comisión eleboradora de los Programas de Educación Musical de la Escuela Básica Común aclara conceptos y sugiere posibles soluciones.	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Eliana Breitler Medina	Primera Unidad para el Profesor: 7o año	Vol. 20, No. 96. Abril – Junio	1966
Diana Pey	Estudios pedagógicos de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales	Vol. 23, No 106. Enero – Marzo	1969
Hermann Kock	Educación Musical en la Educación Básica	Vol. 25, No. 115-116. Julio-Diciembre	1971
Florencia Pierret	Mito y realidad de la Educación Musical en América Latina	Vol. 26, No. 117. Enero – Marzo	1972
María Ester. Grebe	Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística	Vol. 26, No. 117. Enero – Marzo	1972
Comité Editorial	Alcances al artículo "Educación Musical en la Educación Básica"	Vol. 26, No. 118. Abril - Junio	1972
Florencia Pierret	Importancia del silencio en la educación de las facultades auditivas	Vol. 26, No. 118. Abril – Junio.	1972

publicador RMCH	Elizabeth Terán e Isidro Pardo S. Hacia una metódica activa de la Educación Musical. Ayudas Metodológicas	Vol. 28, No. 128. Octubre – Diciembre	1974
Comité Editorial	Instituciones de Educación Musical en Chile	Vol. 29, No. 131. Julio – Septiembre	1975
Juan Orrego-Salas	Música y Vida: Sectarismo de le educación musical.	Vol. 3, No. 27. Diciembre	1947
Elisa Gayán	La enseñanza del piano a los niños	Vol. 3, No. 27. Diciembre	1947
Raquel Bustos	Anotaciones y resúmenes bibliográficos: Jarah Schmidt, "Jornada Musical en el Jardín Infantil"	Vol. 31, No. 137. Enero – Marzo.	1977
Comité Editorial	El Método Música en Colores alabado en Alemania Federal	Vol. 38, No. 161. Enero – Junio	1984
Elisa Gayán	La primera Convención de Educadores Musicales	Vol. 4, No. 28. Abril-Mayo	1948
Luis Merino Montero	VII Conferencia Interamericana de Educación Musical	Vol. 40, No. 166. Julio – Diciembre	1986
Luis Merino Montero	Recomendaciones de la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical.	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Luis Merino Montero	La VII Conferencia Interamericana de Educación Musical.	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Pamela O'Gorman	Imperativos Culturales para la Educación Musical para América en el Siglo XXI: Una Visión Caribeña	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Rodolfo Zubrisky	La VII Conferencia Interamericana de Educación Musical.	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Comite Editorial	Segundo Congreso Nacional de Educación Musical	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Emma Garmendia	Los Estudios Musicales Latinoamericanos vinculados con los Contextos Históricos de los respectivos Países, como Contribución a la Actualización y Renovación de la Educación Musical	Vol. 41, No. 168. Julio-Diciembre	1987
Gerard Béhague	Aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano.	Vol. 42, No. 169. Enero - Junio	1988

Inés Grandela del Río	Cora Bindhoff. El Silabario Musical	Vol. 42, No. 170. Julio – Diciembre	1988
Comité Editorial	Música y Educación, I/1, primavera de 1988	Vol. 42, No. 170. Julio – Diciembre	1988
María Cecilia Jorquera	Apuntes de viaje: el estado actual de la educación musical chilena	Vol. 49, No 184. Julio – Diciembre	1995
Comité Editorial	La UNESCO y la música	Vol. 5, No. 33. Abril – Mayo	1949
Olivia Concha Molinari, Olivia	Olivia Concha Molinari. La primera infancia y la música. La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Música, Ediciones Universidad de La Serena-Chile, 1996	Vol. 50, No. 186. Julio – Diciembre	1996
Gabriel Matthey Correa	¿Cómo enseñamos la música en Chile?	Vol. 53, No. 191. Enero-Junio	1999
Olivia Concha Molinari	De la enseñanza profesional del músico: ¿Profesor de música o profesor de instrumento? ¿Música histórica o música contemporánea? ¿Conservación o cambio?	Vol. 53, No. 191. Enero-Junio	1999
Marta E. Gajardo Pinto, Oscar G. G. Salvo González	La Revista Musical Chilena como apoyo a la labor del profesor de educación musical: 5° a 8° básico y enseñanza media	Vol. 54, No. 193. Enero – Junio	2000
Hanns Stein	El arte de cantar: su dimensión cultural y pedagógica	Vol. 54, No. 194. Julio – Diciembre	2000
Guillermo Cárdenas	El canto de los niños y la reforma educativa	Vol. 55, No. 195. Enero-Junio	2001
Violeta Hemsy de Gainza	La educación musical en el siglo XX	Vol. 58, No. 201. Enero – Junio	2004
María Cecilia Jorquera Jaramillo	Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española	Vol. 64, No. 214. Julio – Diciembre	2010
Sergio Figueiredo	Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos	Vol. 64, No. 214. Julio – Diciembre	2010
Carlos Poblete Lagos	Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998)	Vol. 64, No. 214. Julio – Diciembre	2010