

Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical.

Nicolás Masquiarán Díaz

Resumen

El presente trabajo elabora, a modo de ensayo, algunas reflexiones sobre la experiencia personal del autor en el ejercicio de la docencia universitaria, para la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, específicamente en el área de Cultura Musical. Se entregan antecedentes sobre la historia de la carrera y su evolución curricular reciente, factores que, más allá de sus implicancias administrativas, han definido modos institucionales de operar que apuntalan la resistencia al cambio en los paradigmas educativos, perpetuando vicios, creencias y prácticas poco saludables que todavía persisten en la formación universitaria. Por último se expone cómo, desde las acciones de aula y observando algunos principios básicos, se ha logrado reformular el perfil de las asignaturas del área, consiguiendo revertir la percepción negativa de los estudiantes y mejorar sus resultados.

Palabras clave: Universidad de Concepción, Pedagogía en Educación Musical, formación inicial docente, pedagogía universitaria, pedagogía crítica.

Abstract:

This work elaborates, as an essay, some thoughts concerning the personal experience of the author in the exercise of university teaching, for the career of Pedagogy in Music Education of the University of Concepción. Specifically, in the area of Musical Culture. Antecedents about the history of the career and its recent curriculum evolution are given, factors that, beyond their administrative implications, have defined institutional forms of operating that strengthen resistance to change in educational paradigms, perpetuating vices, beliefs and unhealthy practices that still persist in university education. Finally, it is explained how, from classroom actions and honoring some basic principles, it has been able to reformulate the profile of the subjects in the area, managing to revert the negative perception of the students and improve their results.

Keywords: University of Concepción, Pedagogy in Music Education, initial teacher training, university pedagogy, critical pedagogy.

ARTÍCULO ARTÍCULO

1. La Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción.

Uno de los principales influjos vitales a lo largo de la historia del Departamento de Música de la Universidad de Concepción (UdeC) ha sido la formación de docentes para la educación musical en las aulas escolares. Aun cuando su fundación se cimentó en la intención de proveer una vía para la profesionalización de los músicos locales –evitando su migración a la capital–, las fuentes nos han revelado que su relación con la pedagogía sostuvo a esta repartición académica en sus más álgidos momentos de crisis (Masquiarán, 2016a).

En efecto, fue la prestación de servicios a la Escuela de Educación la que justificó la absorción definitiva de la entonces Escuela Superior de Música por parte de la Universidad, en 1969, cuando el incumplimiento de los compromisos adquiridos entre esta y la Corporación Sinfónica de Concepción amenazó con hacerla desaparecer. Y, si bien la carrera de Pedagogía en Música no se fundó oficialmente sino hasta 1972¹, tampoco conocemos antecedentes sobre músicos titulados por la Universidad de Concepción antes de 1975.

Un cuarto de siglo más tarde, la carrera de Licenciatura en Música desapareció junto con el siglo que la vio nacer. Su modelo formativo individualizado discrepaba con las expectativas de rentabilidad neoliberal. Nuevamente la educación para la pedagogía musical prevaleció como única alternativa de profesionalización en el rubro.

Durante todo este proceso, la formación en música proporcionada por la UdeC tuvo fuertes anclajes en el paradigma de la Universidad de Chile. Las causas pueden ser múltiples, desde la dependencia curricular en la validación de los exámenes en sus orígenes, hasta la sostenida presencia de docentes titulados por dicha casa de estudios. No es mi intención ahondar en razones, sino más bien consignar que esta situación promovió una intención de homologar el modelo conocido en lugar de generar una propuesta original, autónoma y adaptada a la realidad local. En lo operativo y como veremos más adelante, esta réplica se materializó en diseños curriculares y programas de asignaturas basados en la formación de licenciados en música, aplicados incluso sobre el área pedagógica.

Cuando en la década de 1990 la Escuela de Educación, hasta entonces adscrita a la Facultad de Humanidades y Arte, deviene Facultad de Educación, entidad autónoma y responsable de toda formación pedagógica en la UdeC, la instrucción en las especialidades continuó en manos de las reparticiones habituales. Esta doble dependencia se tradujo en una superposición curricular entre la dimensión pedagógica y musical, cada una con diferentes plantas docentes, que funcionaban en diferentes dependencias y cuyas asignaturas estaban bajo la tuición de organismos diferentes. En suma, cada área operando bajo su propia lógica y confluyendo tardíamente en las asignaturas de didáctica y las inserciones en el medio.

¹ En carta del Secretario General Subrogante René Ramos Pazos, se informa que “el H. Consejo Superior, en sesión del 26 de enero en curso, adoptó el siguiente acuerdo: / Crear las carreras de Pedagogía con mención en Música y Educación Básica con mención en Música, con un cupo de 30 estudiantes para el primer año 1972, en cada una de las mismas” (Folio 000461 del 28 de enero de 1972, Archivo Central Universidad de Concepción).

ARTÍCULO ARTÍCULO

Fue necesario alcanzar un estado de crisis para inducir el cambio. La nula adaptación a la Reforma Educacional Chilena de 1996 y su catastrófico efecto sobre la primera acreditación en 2007, compelió una primera reforma curricular concluida en 2009 e implementada al año siguiente. Posteriormente, la adjudicación de cuatro convenios de desempeño en 2012 y el compromiso de adaptarse al Plan Bolonia y los protocolos PISA que involucraba uno de ellos², motivó un segundo proceso de reforma, implementada a partir de 2016. Por supuesto, cada contexto fue condicionante de las modificaciones que se generaron.

La primera reforma se fundamentó en la revisión de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación desde 7º básico a 4º medio, y los resultados de dos sucintos estudios realizados en el sistema escolar³. El resultado fue, a grandes rasgos, una actualización de los contenidos y una reorganización de su secuencia. La segunda instancia se fundamentó en la exigencia institucional de reducir el número de asignaturas y la consulta realizada a los estudiantes de cursos superiores respecto de su experiencia en la carrera. Los cambios más relevantes fueron la fusión de algunas asignaturas como medida reductiva, ligeras adaptaciones en la secuencia curricular, el aumento de las horas destinadas a la práctica instrumental y de conjunto y la formalización de algunas modificaciones implementadas de forma arbitraria por la Facultad de Educación entre ambos procesos de reforma.

En ambos casos se prescindió de un trabajo integrado y sistemático entre los cuerpos docentes responsables de la dimensión disciplinar y pedagógica. Cada parte fue elaborada de forma independiente y sin conocimiento de la contraparte, impidiendo la superación del perfil dissociativo que ha caracterizado históricamente a la carrera.

Por otro lado, ninguno de los procesos condujo a una reflexión crítica sobre cómo construir e impartir una pedagogía en educación musical, que trascendiera las imposiciones sistémicas. En lo que respecta a la dimensión disciplinar musical, quedaron excluidos de revisión aspectos como la metodología, la evaluación y la articulación de una orgánica en los procesos curriculares que se centrara en el desarrollo del individuo como futuro profesional antes que la secuencia de la adquisición de conocimientos de cada área.

Sumado a lo anterior, un porcentaje significativo de la planta docente responsable de lo disciplinar musical no posee formación pedagógica y carece de una relación más estrecha con otros niveles del sistema educativo formal. La mayor parte se formó en la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile –en mi caso, en ambas– haciendo aún más complejo el desarrollo de insumos críticos que permitan desprenderse de aquel modelo formativo tan largamente afianzado, y que se traduce en una exacerbación del dominio técnico musical que prevalece frente a la aplicación funcional de contenidos o la competencia para elaborarlos didácticamente.

En ausencia de un criterio unificado que orientara las acciones pedagógicas a lo largo de la carrera, el aprendizaje de los estudiantes puede verse limitado por las experiencias y creencias de los docentes;

² En particular, el Convenio de Desempeño UCO1203 *Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento*.

³ Proyecto de Docencia Tipo B: *Resultados de investigación para proceso de Acreditación 2008* y Proyecto de Docencia Tipo B: *Estudio de preferencias y necesidades en el área de música de los estudiantes en el sistema escolar*, ambos en 2007.

ARTÍCULO

ciertamente valiosas, pero derivadas de un contexto menos dinámico y diverso que el actual, cuyos referentes no siempre dialogan con la realidad del campo laboral contemporáneo.

A continuación, entregaré algunos antecedentes más detallados sobre este acelerado proceso de cambio y sus implicancias sobre lo que he llamado el área de Cultura Musical por razones que se evidenciarán durante el recorrido. En lo personal, me he involucrado con él a partir del segundo semestre de 2008.

2. Reformas curriculares y evolución del área de Cultura Musical.

Hasta el año 2009 existió una secuencia curricular dentro del programa de la carrera que vinculaba las asignaturas de historia de la música, impartidas a lo largo de tres años; el análisis de la composición, durante los años tercero y cuarto; y la estética en el cuarto año de carrera (Fig. 1).

Todo este itinerario curricular estaba marcado por el paradigma de la música arte y, por ende, centrado en una historia cronológica de los periodos estilísticos que destacara las principales corrientes, compositores, géneros y obras de la tradición docta. No se revisaban otros enfoques teóricos sobre el fenómeno musical y la presencia de otras tradiciones musicales era limitada o nula. Incluso la música docta nacional y latinoamericana eran tópicos marginales. Tampoco se abordaban los contenidos desde un enfoque y/o metodología funcional a su despliegue pedagógico: el estudiante enfrentaba las asignaturas como un receptor pasivo y su evaluación se basaba en la reproducción de contenidos. El área de folklore abarcaba tres años de la carrera a partir del segundo, pero eran un territorio aislado que no convivía con otras materias o contenidos.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Historia de la Música I	Historia de la Música II	Historia de la Música III	Estética
		Análisis de la Composición I	Análisis de la Composición I
		Folklore Chileno	Folklore Latinoamericano

Figura 1: asignaturas equivalentes al área Cultura Musical, plan curricular 1998 [2002].

La primera reforma curricular (2010)⁴ consiguió modificar esta secuencia dando cuenta de aquellos contenidos que ya habían sido explicitados en el currículo nacional de Artes Musicales desde el año 1996. El reemplazo del régimen anual por uno semestral favoreció parcialmente un replanteamiento en la organización de los contenidos. La historia de la música se redujo de tres años a dos semestres, el

⁴ Es importante aclarar que el plan curricular fue presentado originalmente en 2009 y así figura formalmente en el registro de la Universidad de Concepción (3241-2009). Sin embargo, no fue implementado sino hasta 2010. En el ínterin, se impusieron modificaciones desde la Facultad de Educación que pretendieron subsanar la desconexión entre lo disciplinar pedagógico y musical introduciendo asignaturas de inserción profesional temprana de las cuales, sin mediar consulta alguna, debió hacerse cargo el Departamento de Música, que no contaba con personal suficientemente capacitado en ese ámbito.

ARTÍCULO

análisis musical de dos años a tres semestres y se incorporaron asignaturas que integraran la noción de música como cultura y los ámbitos de la música popular, la música étnica, la investigación musical –a la que todavía no me permitiré llamar musicología–, la acústica, la organología y la lutería.

A fin de darle sentido orgánico a la reestructuración curricular en el ámbito disciplinar musical, se establecieron ejes de desarrollo transversales a cada año o semestre, orientadores del perfil que debía asumir la formación durante ese periodo, y se establecieron demostraciones semi-públicas o públicas de los aprendizajes obtenidos al finalizar cada año. Sin embargo, aunque las presentaciones sí se efectuaron regularmente, nunca se realizó un trabajo integrado por parte del cuerpo docente que garantizara la funcionalidad de dichos ejes, ni estos contaron con una definición formal que orientara el trabajo conjunto y el diálogo entre asignaturas (Fig. 2).

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
Desarrollo rítmico auditivo y corporal-vocal		Desarrollo vocal e instrumental		Talleres musicales	Tecnologías aplicadas a la música	Proyectos integrales	
Estética	Música, cultura y sociedad	Historia de la Música en Occidente I	Historia de la Música en Occidente II	Hitos de la Música Popular	Análisis de la Composición I	Análisis de la Composición II	Análisis de la Composición III
	Acústica y Organología						
						Proyecto Integral Música- Arte: Folklore Musical Chileno	Proyecto Integral Música- Arte: Folklore Latinoamericano

Figura 2: asignaturas equivalentes al área Cultura Musical, plan curricular 2009.

A pesar de esta expansión relativa, no se concretó un distanciamiento tan categórico con el plan curricular anterior. Por ejemplo, “Música, cultura y sociedad” debía servir como un contrapeso a “Estética”, y ofrecer en conjunto un marco más amplio para la comprensión del fenómeno musical (música-arte/música-cultura) y la posterior aproximación teórica y socio-histórica a la tradición docta, popular y folclórica, categorías vigentes en el currículo escolar. Sin embargo, el programa de asignatura constata que sus contenidos se enfocan prioritariamente en la historia general del arte, compensando la reducción sufrida por la historia de la música. Las asignaturas denominadas “Análisis de la Composición” –cuyo nombre ya es bastante señero– se abrieron ligeramente a otros repertorios, pero se los abordó replicando modelos analíticos anclados en la tradición clásico-romántica, sin llegar a fundamentar la pertinencia de estos procedimientos.

El folclor, por su parte, debía convertirse en un área fundamental que vinculara diferentes facetas del desarrollo profesional y las orientara hacia un resultado de funcionalidad pedagógica, a través de las asignaturas “Proyecto Integral Música-Arte: Cultura Tradicional Chilena” y “Proyecto Integral Música-Arte: Cultura Tradicional Latinoamericana”, en los últimos semestres de la carrera. El objetivo último de dichas asignaturas era la organización de un evento público de perfil didáctico, gestionado por

ARTÍCULO

los estudiantes, que pusiera en escena sus aprendizajes teóricos y prácticos a partir de una selección temática realizada al iniciar el proceso y elaborada a lo largo de todo un semestre. Con esto se esperaba atender al requerimiento de generar proyectos integradores al finalizar cada año de la enseñanza media.

Pero en la práctica solo se replicó el esquema del currículo anterior, coronándolo con una presentación pública.

Por desconocimiento, inexperiencia y falta de una asesoría oportuna, todos estos cambios se realizaron a partir de una revisión superficial y limitada de aquello que debía ser enseñado según los programas de estudio, y el posterior ejercicio de negociar la profundidad o amplitud de los contenidos preexistentes para dar espacio a los nuevos.

No existió mayor elaboración sobre las implicancias metodológicas o epistemológicas de estas modificaciones. Por ejemplo, si ampliar el enfoque de la música como arte a la música como actividad social iba a tener algún impacto sobre el modo de impartir y proyectar una pedagogía musical, no llegó a ser discutido. (La acrítica persistencia del concepto música-arte en las asignaturas de cultura tradicional da cuenta de la resistencia a la superación de las ideas matrices largamente asentadas.) En consecuencia, el aterrizaje pedagógico fue deficiente y se mantuvo un acentuado desequilibrio en beneficio del modelo tradicional de conservatorio heredado de la Universidad de Chile.

A medio camino entre los planes curriculares 2010 y 2016, la universidad transitó por un proceso general y definitivo de adaptación al modelo por competencias. Esto no significó cambios en la estructura curricular, sino un replanteamiento del perfil de egreso y una adaptación de los objetivos en competencias y resultados de aprendizaje, que debían ser acotados y coherentes con el nuevo perfil.

A fin de facilitar esta transición, se propuso agrupar las asignaturas en áreas temáticas, de modo que cada una de ellas se orientara al desarrollo prioritario de una competencia específica del perfil de egreso, aun cuando pudiera tributar a resultados de aprendizaje pertenecientes a ámbitos diferentes. Se establecieron así las áreas formativas de a) *Lenguaje Musical*, b) *Ejecución e Interpretación*, c) *Expresión Corporal*, d) *Cultura Musical*, e) *Tecnología Aplicada*, f) *Armonía y Creación Musical* y g) *Gestión*.

Recién entonces hace su aparición la noción de Cultura Musical a la que aduzco en el presente trabajo. El área abarcó las asignaturas “Música, cultura y sociedad”, “Estética”, “Historia de la música en occidente I”, “Historia de la música en occidente II”, “Hitos de la música popular”, “Análisis de la composición I”, “Análisis de la composición II” y “Análisis de la composición III”.

La asignatura “Acústica y organología”, donde se contempla la construcción de instrumentos musicales, es territorio común a las áreas de Cultura Musical y Tecnologías Aplicadas; las de cultura tradicional, vinculadas al desarrollo de proyectos, adscriben simultáneamente a las de Cultura Musical y Gestión. No llegaron a elaborarse definiciones más concretas para cada área, sino que estas fueron directamente acotadas por sus respectivas competencias. Cultura Musical se plantea en los siguientes términos: “Relaciona y sintetiza aspectos históricos, socio-culturales, estéticos y técnicos inherentes al hacer musical en sus diversos contextos, de manera creativa y autónoma” (S.A., 2013).

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

En mi opinión, se trata de una declaración suficientemente amplia para contener cualquier posible aproximación teórica al fenómeno musical, y al mismo tiempo para no comprometer ningún logro particularmente significativo, toda vez que el verbo “relaciona” se vincula a los niveles más elementales de aprendizaje.

La más reciente adaptación curricular, implementada en 2016, no fue mucho más afortunada que la anterior. La suscripción de la Universidad de Concepción al convenio de desempeño UCO 1203 imprimió excesiva prisa a la reforma. En ausencia de mecanismos formales y continuos de autoevaluación, no se contó con información suficiente y válida para fundamentar cualquier modificación. Además, no había egresado aún la primera cohorte del plan curricular 2010, impidiendo una retrolimentación consistente.

Se procedió a partir de las apreciaciones subjetivas del cuerpo docente y la información recabada en una única reunión con los estudiantes de cursos superiores, sin un procedimiento metódico para la recolección y el análisis de información. En ese contexto, la imposición de reducir el número de asignaturas fue el principal móvil y se conservaron, con leves modificaciones cosméticas, las competencias del perfil de egreso elaboradas en 2014.

En el ámbito de la Cultura Musical, lo anterior se tradujo en la fusión de algunas asignaturas, que compensatoriamente sumaron horas de trabajo académico. “Música, cultura y sociedad” absorbió “Estética”, mientras que la historia de la música y el análisis musical se fusionaron en tres asignaturas cuestionablemente denominadas “Historia y análisis de la composición musical” (y donde no se enseña historia de la composición); un hibridaje que ya habían ensayado universidades como la UMCE. De este modo, llegamos a la distribución actual del plan curricular (Fig. 3).



Figura 3: asignaturas del área Cultura Musical, plan curricular 2016. Pedagogía en Música, Universidad de Concepción.

3. Observaciones críticas (y pesimistas) desde la pedagogía universitaria.

Como ya sugerí anteriormente, las exigencias adaptativas de tan urgentes y sucesivos cambios han condicionado la evolución curricular a una lógica reactiva antes que reflexiva. Si a esto se suma una experiencia docente construida desde un enfoque pedagógicamente débil, la consecuencia ha sido una

ARTÍCULO ARTÍCULO
ARTÍCULO ARTÍCULO

predisposición a andar sobre seguro, aplicando fórmulas probadas que no llegan a problematizar en profundidad –o no lo hacen en absoluto– el papel que compete al académico en las aulas universitarias.

Es así como se han perpetuado metodologías y estrategias de aula largamente asentadas, basadas en la reproducción de contenidos y la imitación de prácticas. Situación agravada por la natural propensión a “enseñar como se fue enseñado”, que difícilmente pueda ser resistida sin un auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante. En ausencia de esta disposición, las dilatadas trayectorias docentes pueden convertirse en un duro enemigo.

De cara a lo anterior, he observado la potencia de numerosos vicios y creencias sobre la práctica pedagógica sumamente contraproducentes para los estudiantes –por ende, para los docentes–, y que a veces se despliegan de manera subrepticia, sobrepasando las buenas intenciones.

Uno muy frecuente es la falsa superación del *magister dixit*, el constructo del maestro como incuestionable depositario de verdades absolutas. Esto lo he observado sobre todo en dos situaciones. Primero, cuando el giro democratizador de las clases, y su apertura a una participación más activa del estudiante en su proceso formativo, ha sido tergiversado en la construcción de un espacio donde esa participación no conlleva una contrastación crítica y constructiva de las opiniones emergentes. O se las deja estar, o se las conduce hacia una conclusión fija y preestablecida. En los casos más nocivos, se las utiliza para evidenciar la supuesta incompetencia de algún estudiante, o invalidar cualquier parecer que se distancie de la regla tácitamente establecida por el maestro.

Segundo, cuando el nivel de desempeño en las evaluaciones se mide menos por la consecución de logros y más por haberlos alcanzado de un modo implícitamente legitimado por el docente, el “hacerlo como yo lo habría hecho”. Una negación encubierta del potencial auto constructivo del estudiante, en desmedro de su desarrollo personal y profesional, que queda supeditado a los límites impuestos por quien dicte la asignatura.

Por otro lado, el alumnado arrastra sus propias vallas derivadas de su anterior etapa formativa, donde estas situaciones no son menos frecuentes, y que vienen a reforzar las vicisitudes de su entorno educativo. La necesidad de operar sobre esquemas preestablecidos que aseguren buenas calificaciones y éxito en la Prueba de Selección Universitaria, favorece una relación de dependencia alumno-profesor que puede ser utilizada tanto para afianzar relaciones de poder como para impulsar una experiencia de transformación mutua.

Otro aspecto que me parece insuficientemente resuelto es la fijación en lo que se enseña por sobre lo que se aprende. Desde mi punto de vista, esta perspectiva cimienta varios conflictos frecuentes en la educación superior chilena. Por ejemplo, la excesiva relevancia que se le asigna a ciertos contenidos sin que medie una reflexión sobre su valor de uso. Se supone que esto se diera por superado con el modelo de aprendizaje por competencias, pero sería ingenuo pretender que una modificación en el papel consiguiera un cambio sustancial en el *habitus* del sistema educacional chileno sin mediar un largo proceso.

En el contexto que me atañe, numerosas veces he escuchado la frase “no pueden no saber/conocer”

ARTÍCULO ARTÍCULO

referida a un compositor, una obra o un procedimiento. Pero al consultar sobre las razones de esta afirmación, la respuesta suele ser tautológica. Y si en el discurso de quien enseña los contenidos estos se restringen al saber por el saber, desde una convicción sobre su supuesta utilidad, pero una aplicabilidad difusa, difícilmente se anule la recurrente crítica sobre la disociación entre formación y ejercicio profesional que persiste en las universidades tradicionales.

Ahora bien, en lo que respecta al área de Cultura Musical, pudiera pretenderse erróneamente que la naturaleza de sus asignaturas privilegia estrategias de aprendizaje-enseñanza basadas en la “acumulación” de contenidos transferidos de forma directa por un profesor relator. En lo personal, no prescindo de ese formato –tampoco abuso o dependo de él– ni desacredito que, en un nivel elemental, hay ciertos contenidos que efectivamente resultan imprescindibles. Pero ante todo me preocupa el flujo de ese conocimiento, su destino funcional en un contexto de uso real.

Sin embargo, ese valor de uso es reprimido por la solapada vigencia del paradigma iluminista, que ha subordinado la experiencia de la música y su aprendizaje hacia un perfil lógico-teórico que desaprovecha el amplio alcance de la disciplina, su potencial integrador. Aquello que Hesmondhalgh (2015) reconoce como su capacidad de contribuir al florecimiento humano y que bien puede ajustarse a nuestra definición legal de educación⁵. En cambio, años de evolución curricular han sido insuficientes para superar la hegemonía de la lecto-escritura, largamente impuesta como columna vertebral de la carrera, y la noción de que un correcto desempeño en cualquier ámbito de la música está condicionado por el nivel de competencia en ese dominio específico, coadyuvando a la insuficiente valoración de otras habilidades y conocimientos, musicales y extramusicales, igualmente necesarios para un adecuado desempeño profesional.

Una última debilidad que creo importante señalar es la tendencia a negar la experiencia musical previa de los estudiantes cuando esta no dialoga directamente con la tradición académica (o del académico).

No es extraño encontrarse con alusiones a la “deformación” que generan las prácticas musicales populares y folclóricas en relación a la técnica de ejecución docta, sin que se las llegue a reconocer plenamente como modos alternativos de hacer. O se los reconoce, pero a regañadientes y como gesto de corrección política. Por otro lado, las preferencias musicales de los estudiantes no siempre encuentran un espacio de sentido dentro de su proceso formativo, de modo que este difícilmente puede asimilarse desde una relación armónica con su cotidiano.

Debo aclarar, en todo caso, que mi diagnóstico no pretende ser un juicio definitivo sobre las situaciones que me ha tocado observar. Los problemas que describo en términos bien generales se manifiestan con un sinnúmero de matices en su forma, gravedad, magnitud, presencia, profundidad, vigencia e impacto, de modo que se podría discutir largamente sobre ellos, sus causas, su trascendencia o su relación con otras realidades. Ciertamente, exigen ser abordados de forma sistemática.

⁵Ley N° 20.370, “Ley General de Educación”, Artículo N° 2.

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

No obstante, me aventuro a plantear una hipótesis espuria al respecto. El Departamento de Música de la Universidad de Concepción continúa pensándose a sí mismo como un espacio destinado a la formación de intérpretes. Lo pedagógico entonces se relega a un segundo plano, pese a haber sido fundamental para la sobrevivencia de este enclave académico. Consecuentemente, la relación con la formación pedagógica es percibida como circunstancial, a la espera de que se restituya la instrucción de músicos ejecutantes. (Sin perjuicio de que esto, ojalá, se concrete un plazo razonable.)

En ese marco, se genera una relación ambigua con las responsabilidades directas que asigna la institución. Se asume la formación pedagógica, se espera aportar constructivamente a la misma, pero se la enfrenta sin haber desarrollado con suficiencia las herramientas propias de esa disciplina. Quedamos acotados por una experiencia docente parcial y sesgada, centrada en modos puntuales de hacer y entender ciertas músicas, en lugar de atender la intención última que plantea el currículo escolar respecto de proporcionar una experiencia constructiva y gozosa de la música, en cualquiera de sus manifestaciones.

La autocomplacencia frente a esta debilidad se materializa en una crítica permanente hacia las actitudes y aptitudes de los estudiantes, a quienes se les achaca inmadurez, incompetencia, irresponsabilidad, falta de compromiso y, eventualmente, falta de talento o capacidades musicales. Estos juicios generalizadores dicen menos sobre la realidad de los estudiantes y más sobre las limitaciones encubiertas de un cuerpo docente que no ha llegado a conciliarse plenamente con su responsabilidad académica. Por ejemplo, con algunos principios establecidos como valores institucionales: pensamiento autónomo, crítico y flexible, libertad de expresión, responsabilidad ciudadana y respeto por la diversidad. De paso, dan fe de cuan peligrosamente enquistadas están las nociones decimonónicas sobre la música, toda vez que el talento supone la existencia de condiciones biológicas como requisito para un correcto “hacer musical”, que niega cualquier potencial de aprendizaje⁶.

Sea como sea, al menos la Universidad de Concepción siempre ha permanecido fiel al principio de la libertad de cátedra, saludable reducto para que, con la mejor de las voluntades, cristalicemos en las aulas cualquier afán de mejorar aquello que la tecnocracia institucional, las amarras curriculares y muchas veces nuestra propia inercia consigue que optemos por obviar en lugar de enfrentar.

4. De la crítica pesimista a la crítica propositiva.

Algunas de mis primeras experiencias en la docencia universitaria las realicé en las asignaturas “exóticas”. Me refiero a aquellas cuyos contenidos desbordaban las áreas de especialidad hasta entonces existentes en el Departamento de Música. Entre ellas “Música, cultura y sociedad” que, más allá del referido apresto a la historia del arte, involucraba aproximaciones teóricas desde la musicología, la sociología y la antropología de la música. También “Acústica y organología”, abarcaba física conceptual de los fenómenos acústicos, organología y fabricación de instrumentos musicales. (Por misteriosas razones, se entendía todo este mosaico como dominios propios de la musicología.)

⁶ Respecto de este punto pueden considerarse las apreciaciones de Jorquera (2000) y Frith (2014).

ARTÍCULO

Especialmente la segunda, radicalmente alejada de cualquier experiencia previa en el Departamento de Música, fue terreno fértil para una exploración pedagógica; para una problematización activa de aquellos escenarios que se me presentaban como conflictivos: los que constataban la falta de diálogo entre las prioridades institucionales –y de los docentes, como parte institucional– enfrentadas a las necesidades, requerimientos y expectativas de los estudiantes.

Desde esa inquietud, mi desafío personal a lo largo de casi una década ha sido replantear críticamente las acciones de aula de modo que procuren el máximo beneficio para todos los sujetos que interactúan en ese entramado complejo llamado Pedagogía en Educación Musical. Es decir, construir una experiencia valiosa para los alumnos que, de paso, satisfaga las demandas cuantitativas de la universidad.

El proceso, sin embargo, en absoluto fue sencillo. Ante la exigencia de impartir numerosas materias, que en sus puntos críticos pertenecieron a tres diferentes planes curriculares superpuestos y llegaron a sumar hasta 24 horas semanales de docencia directa, obligaba a realizar modificaciones fragmentarias sobre cada asignatura procurando mantener un equilibrio entre la invitación a innovar que sugerían las de creación más reciente, y la tentación por la permanencia en aquellas más apegadas al modelo tradicional, como las historias de la música.

Es decir, el cambio que pude articular no fue radical. Se realizó paulatinamente a lo largo de los años y las sucesivas versiones de cada curso. Algunas de las actividades realizadas se describen genéricamente en otro documento (Masquiarán, 2016b: 60-63), de modo que quisiera centrarme acá en aspectos de orden ético e ideológico que considero fundamentales para el ejercicio de una pedagogía crítica y propositiva, y que han sido reguladores de mi modo de ser pedagógico.

Estoy consciente de que algunas de las declaraciones siguientes pueden parecer de Perogrullo. Pero lo obvio, por obvio, muchas veces se pasa por alto. Y no está de más preguntarnos hasta qué punto nuestras acciones son fieles a los principios que nosotros mismos declaramos. Al fin y al cabo, una premisa básica para cualquier investigador es nunca dar las cosas por sentadas.

Un primer foco ha sido la dinamización y variabilidad de las acciones de aula. En especial he buscado diversificar el formato de las evaluaciones, alternando entre diferentes modos que den cabida a la diversidad de preferencias de aprendizaje que pueden existir entre los estudiantes. Además, ningún curso debería ser igual al anterior, aunque se persigan los mismos resultados y/o se entreguen los mismos contenidos. Incluso, aunque parezca contradictorio, si se reciclan actividades diseñadas desde una misma matriz.

Parte fundamental en esta mecánica es la consideración del acervo de los estudiantes y el diálogo con su entorno cotidiano. Esto se traduce en que tanto la presentación y análisis de casos como la selección de ejemplos se genere a partir del diálogo y el debate. (Diferente, quisiera enfatizar, de la homologación de sus experiencias con un catálogo prefabricado por el docente.) Dado que cada cohorte es única, de manera natural se consigue dar un giro distintivo a cada situación de aprendizaje, pues se generan nuevas preguntas, atribuciones de sentido y posibilidades de respuesta.

Una variante a esta estrategia es apelar a la conmoción para incentivar el debate y el autocuestionamiento. Esto es, a partir de un diagnóstico de las creencias asentadas en el grupo, proponer casos que promuevan el conflicto y los obliguen a repensar los fundamentos de sus propias convicciones. Por ejemplo –caso reciente– que intenten explicar su propia reacción frente a una audición que es recibida con amplias y explícitas muestras de desprecio y/o disgusto, y medio minuto después está siendo coreada. La riqueza de las categorías teóricas que pueden ser tratadas a partir de ese simple ejercicio es enorme. La avidez por participar queriendo justificarse, también.

Afortunadamente, la tecnología ha generado un escenario propicio para estas operaciones, que permiten divorciarse del repertorio cerrado con el que antaño se solía trabajar, pues un caso presentado espontáneamente durante el desarrollo de una clase, puede contar con un respaldo que permita analizarlo *in situ*. De este modo se habilita una construcción de sentido en el aprendizaje mucho más sustanciosa que cuando se replican infinitamente estructuras fijas, o se reproducen incansablemente los mismos repertorios.

Aclaro que, en cualquier caso, no se trata de improvisación. Tanto la clase como la asignatura siguen teniendo un punto de fuga claro. Por otro lado, la aplicación de estas técnicas exige oficio y lucidez.

Su efecto, sin embargo, es una vivencia de la educación superior que legitima las experiencias y aprendizajes preexistentes, sea cual sea su origen o naturaleza. Admite, por lo tanto, una relación más saludable con el proceso formativo, atenuando el quiebre multidimensional que suele generarse en el paso de la enseñanza media a la universidad.

Otro foco de mis acciones ha sido poner en crisis las nociones convencionales (y a veces banales) sobre la formalidad de la academia. En lo personal, esta debe plasmarse en la rigurosidad técnica de los procesos formativos y no en medidas cosméticas que muchas veces no tienen otra razón de ser que remarcar la distancia jerárquica entre estudiantes y académicos, dejando en un segundo plano la responsabilidad que compete a este último.

Planteo como una situación anecdótica, pero radicalmente crítica, la asistencia de los estudiantes a un certamen teórico (literalmente) disfrazados, como medida para demostrar que la apariencia externa no es un indicador de la calidad del estudiante, ni debe incidir en los procesos de aprendizaje a menos que apunten al desarrollo de una competencia social específica, objetivada y explicitada en el marco de un proceso formativo debidamente planificado. En estos casos, mi idea de formalidad se sostiene en la calidad del instrumento de evaluación, su eficacia y la transparencia del proceso.

La “descabellada” iniciativa emanó de los propios estudiantes, quienes cuestionaban la exigencia de asistir en tenuta formal a evaluaciones donde deben esperar largamente para encerrarse por menos de 10 minutos, entre cuatro paredes, con una comisión. El requerimiento sobre la vestimenta nunca ha sido debidamente fundamentado y, en rigor, atenta contra un principio básico de la evaluación: el de evitar situaciones que operen en desmedro del potencial del estudiante.

Esta postura dialoga directamente con un tercer foco: la explicitación de la utilidad práctica de los aprendizajes. No solo en el papel, sino además en la estructura de las actividades, que son concebidas

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

pensando en cómo los aprendizajes se pondrán en juego en contextos reales de aplicación. Tratándose de una pedagogía, procuro enfatizar en las estrategias para discriminar la información de calidad en las múltiples plataformas actualmente disponibles, y la transferencia eficaz de información hacia sus pares a partir del desarrollo de técnicas (y hábitos) de comunicación, y el diseño sistemático de experiencias significativas donde puedan compartir sus aprendizajes con el grupo. Este gesto aparentemente elemental, compensa la distancia estructural entre teoría y práctica que existe en la carrera, que no contempla una relación formal con el sistema educativo sino hasta el quinto semestre, ni experiencias prácticas hasta el séptimo.

5. A modo de conclusión.

La experiencia con la pedagogía no se inicia ni con las primeras inserciones, ni con el ingreso a una carrera. Lo hace cuando tomamos contacto por primera vez con el sistema de educación formal y a partir de ahí, si se escoge enseñar, se desarrolla indefinidamente, levantando los andamios de lo que llegamos a entender como educación, desde una disposición personal, más allá de las definiciones formales que proporciona la ley y los programas del Ministerio de Educación.

En mi caso, esa experiencia ha decantado en dos principios fundamentales que he intentado transmitir a mis estudiantes en el discurso y la acción. Uno dice relación con el fin último del ejercicio pedagógico. Ahí donde el sonido es nuestra materia prima como músicos, el individuo es nuestra materia prima como docentes. Esto debe reflejarse en modos de ser y hacer donde las personas, en especial los destinatarios inmediatos de nuestro trabajo, ocupen un sitio privilegiado, por sobre cualquier aspecto pragmático del quehacer académico. Algo que rápidamente se olvida cuando la palabra “indicador” se nos cruza en el camino.

El segundo dice relación con la actitud hacia el oficio. La propia disposición al aprendizaje debe estar por sobre la disposición a la enseñanza. Si logramos contagiar el amor por aprender, antes que por enseñar, lo segundo emergerá como consecuencia natural de nuestras inquietudes. Por añadidura, nos facilitará el empatizar con quienes aprenden y evitará las innecesarias demostraciones de poder. De lo contrario seguiremos empantanados en el cumplimiento de metas institucionales y la obstinada defensa de una superioridad jerárquica que, a mi parecer, se sostiene por sí sola cuando nos mostramos generosos en nuestro saber, consistentes en nuestra ética y sólidos en nuestra competencia profesional.

Cuando estos dos principios se hacen presentes en el *modus vivendi* del educador, y no solo como un algoritmo funcional a la realización de clases, se produce una suerte de calibración. Y si nuestras prioridades se orientan correctamente, nos volvemos más sensibles a aquellos escollos tan indebidamente habituales en nuestro quehacer: estigmatizar a los estudiantes en función de su rendimiento, sobrevalorar los números, asimilar los errores y caídas como fracasos o convertir una propuesta exitosa en una fórmula imperecedera, solo por nombrar algunos. Pero, sobre todo, se consigue incidir sobre aquella dependencia del estudiante que mencioné arriba, trocando aquella norma tácita de “si no se explicita, está prohibido” por “si no se explicita lo contrario, está permitido”. Este simple gesto abre las puertas a que cada individuo descubra su enorme potencial para enfrentar los problemas de su aprendizaje propositivamente.

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

Ejercer en el ámbito específico de la Cultura Musical intentando equilibrar todos los factores que he descrito arriba, ha conseguido un cambio diametral en la percepción del alumnado hacia estas asignaturas. En la medida que ha sido posible innovar en las estrategias de aula, los estudiantes han podido reconocer el valor de uso de sus aprendizajes y darle sentido a los conocimientos adquiridos en el área como medios posibles para articular procesos formativos. Porque, al fin y al cabo, de eso se trata: de reconocer el contenido como un medio y no como un fin. Y hacerlo en los hechos, no en los documentos.

Este cambio ha marcado un giro radical en la disposición de los estudiantes hacia lo que antes fuera el área más impopular de la carrera. Creo no pecar de excesivo optimismo si sostengo mi afirmación en el cruce entre cuatro antecedentes bastante concretos: a) las declaraciones de los estudiantes en diferentes instancias de evaluación de las asignaturas, tanto verbales y presenciales como escritas y anónimas, b) el aumento del interés por cursar asignaturas electivas del área, que han tenido una demanda histórica en relación a cualquier otra materia optativa, c) la mejora en las calificaciones en la medida que se han implementado más actividades que rompan con el modelo tradicional y d) la sustantiva disminución en la tasa de reprobación, que actualmente no excede el 10%.

La institución, en lo que a mí respecta, puede dar por satisfechas sus expectativas cuantitativas.

Bibliografía

Acreditación Qualitas. (2015). *Acuerdo de Acreditación N° 375. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Bravo, Carola. (2007). *Proyecto de Docencia Tipo B: Estudio de preferencias y necesidades en el área de la música de los estudiantes en el sistema escolar*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Departamento de Música, Universidad de Concepción.

Comisión Nacional de Acreditación. (2006). *Acuerdo de Acreditación N° 278. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2011). *Acuerdo de Acreditación N° 226. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción Sede Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Frith, Simon. (2014). *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires: Paidós.

Hesmondhalgh, David. (2015). *Por qué es importante la música*. Buenos Aires: Paidós.

Jorquera, María Cecilia. (2000). "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". *Electronic Journal of Music in Education*, 6, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera00.pdf> [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018]

Masquiarán, Nicolás. (2016). "'Los años que vivimos en peligro'. El incierto comienzo de la Escuela Superior de Música de Concepción". *Conmemoraciones: Problemas y prioridades de los estudios musicológicos actuales en Latinoamérica. Actas de la XXII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XVIII Jornadas Argentinas de Musicología*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología/Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega", pp. 130-144.

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

Masquiarán, Nicolás. (2016). "Experiencias de innovación curricular en el área de Cultura Musical". *Reconstruyendo la mirada. Investigación en educación artística en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile, pp. 51-65.

S.A. (2009). *Plan de Estudio. Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

S.A. (2013). *Matriz de competencias disciplinares para la carrera de Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Departamento de Música, Universidad de Concepción.

S.A. (2016). *Plan de Estudio. Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

S.A. (2015). *Plan Estratégico Institucional 2016-2020*. Concepción: Universidad de Concepción. http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2016_2020.pdf [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2018]

Sepúlveda, Rebeca. (2007). *Proyecto de Docencia Tipo B: Resultados de investigación para proceso de Acreditación 2008*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Nicolás Masquiarán Díaz
Departamento de Música, Universidad de Concepción
nimasquiaran@udec.cl / glindae@yahoo.es