

Formación inicial docente en música en tres universidades chilenas: evolución y cambio curricular, 1981 - 2008

Carlos Poblete Lagos

Recebido em 23/08/2018
Aprovado em 17/10/2018

El presente artículo describe la evolución de los currícula de Formación Inicial Docente en Música (FID - M), en tres universidades chilenas entre 1981 y 2009. A partir del análisis de fuentes documentales –planes de estudio implementados en cada institución a lo largo del período preestablecido - se buscó identificar las formas en que los distintos tipos de conocimiento participan de la organización de los currícula, así como de las relaciones existentes entre tipos de conocimiento, al interior de cada propuesta. El análisis fue realizado mediante la aplicación de un modelo de categorización que reconoce cuatro ámbitos distintivos del conocimiento profesional docente, identificando fluctuaciones sobre la distribución de dichos tipos de conocimiento en las propuestas curriculares implementadas en el período. Los resultados buscaron objetivar la evolución curricular de la FID - M al interior de cada institución, integrando historia institucional, políticas curriculares y contextos socio históricos.

Palabras-chave: Formación inicial docente en música, currículum, universidades chilenas.

INTRODUCCIÓN

En 1981, una serie de cambios impulsados por el gobierno de la época afectaron el sistema educativo en su conjunto, desde el nivel escolar hasta el universitario, y tanto en términos de estructura como también de contenidos (COX, 1986). La magnitud de los cambios afectó la estructura de la formación pública universitaria, hasta entonces sostenida a nivel nacional por la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, siendo reemplazada por un conjunto de universidades regionales, creadas a partir de las antiguas sedes de las instituciones antes mencionadas. (BRUNNER; COX; COURARD, 1992; COX; GYSLING, 1987; BRUNNER, 2009; POBLETE LAGOS, 2010, 2016).

Los cambios también impactarían en la configuración interna de la oferta académica de las instituciones, donde, gracias a la promulgación de nuevos cuerpos normativos, se estableció una

nueva categorización para las carreras profesionales, excluyendo la formación docente de dicho status. Esto implicó, por defecto, el cierre de las instituciones universitarias de formación inicial docente, la exclusión de la formación de profesores en los espacios universitarios, y su reubicación en una nueva categoría de establecimientos, llamados institutos profesionales, los cuales tenían la facultad de entregar titulación profesional, pero sin posibilidades de acceder al grado de licenciatura¹ en el área respectiva².

En el caso de la educación musical, los cambios al sistema universitario impactaron de forma diferenciada, de acuerdo a características ligadas a la relación entre las instituciones y el contexto socio político local, las dinámicas internas de cada institución (en términos de identidad y cultura institucional), y la fortaleza del vínculo existente entre instituciones y comunidades locales, en torno a las prácticas musicales y su valoración.

Hasta 1980, la situación de la FID - M en el país estuvo sostenida mayoritariamente por la presencia de la Universidad de Chile a lo largo del territorio, llegando a dicha fecha a tener un total de 7 sedes donde se impartía la carrera de profesorado en educación musical especializado para el nivel secundario: la primera con sede en Santiago, y luego sedes regionales en Valparaíso, La Serena, Antofagasta, Arica, Talca, y Chillán (LÓPEZ; VÉLIZ; GAMONAL, 1980).

Asimismo, aún cuando minoritariamente, existía también oferta formativa en otras instituciones, principalmente de carácter regional. Este es el caso de la Universidad de Concepción, institución creada por una corporación privada a inicios del siglo

¹ Esto, debido a que la licenciatura correspondía a un grado académico, vinculado directamente con la producción de conocimiento, a su vez prerrogativa otorgada por decreto exclusivo a las universidades: (Decreto Fuerza de Ley n° 1, 03/01/1981. Santiago, ene. 1981); ergo, la sola formación profesional implicaba no solo una pérdida del status simbólico que significaba estar fuera de la universidad, sino un distanciamiento real respecto de la investigación y la generación de conocimiento en los diferentes campos.

² A diferencia de Brasil, la clasificación de los grados entendidos como licenciatura, refieren en Chile a los programas centrados en el estudio disciplinar de un área respectiva, y que difieren de aquellos enfocados en el desarrollo de capacidades docentes (pertenecientes a las carreras de educación, también entendidas como pedagogía).

XX, y que desde 1972 contó con la carrera de pedagogía en educación musical.

La estructura nacional de formación inicial docente en música se rompe con la implementación de las nuevas políticas, en 1981, desapareciendo las sedes regionales para transformarse en instituciones regionales, independientes de la Universidad de Chile, y, en el caso de Santiago, pasando a formar parte de una nueva institución llamada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. En el caso de la Universidad de Concepción, los cambios afectaron profundamente la organización administrativa institucional. Sin embargo, lejos de ser algo minoritario, los cambios afectaron sustantivamente a la universidad, con especial impacto sobre la vida social, cultural y académica de la institución. (PÉREZ; VALLEJOS, 2013; POBLETE LAGOS, 2017)

Las características de los cambios en las instituciones antes mencionadas operaron en tres niveles. Primero, determinando la permanencia o salida de la formación de profesores de música de las universidades; segundo, configurando un marco de características institucionales y formativas en torno a las carreras que permanecerían formando parte de la oferta universitaria; y tercero, determinando su organización interna, en términos administrativos y académicos.

Desde estos principios, el presente estudio se enfoca en el análisis de la evolución de las propuestas formativas en tres instituciones: las nacientes Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago³, la Universidad de La Serena⁴, y la Universidad de Concepción.

MODELO DE ANÁLISIS

Son descritas cuatro categorías de base para la clasificación de los tipos de conocimiento perteneciente a cada plan de estudios. Las características de cada categoría responden,

³ Dicha institución pasaría a ser, en 1986, la nueva Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (Decreto Fuerza de Ley n°7, 24/02/1981. Santiago, feb. 1981). Para efectos del presente análisis, ambas instituciones serán tratadas en forma integrada.

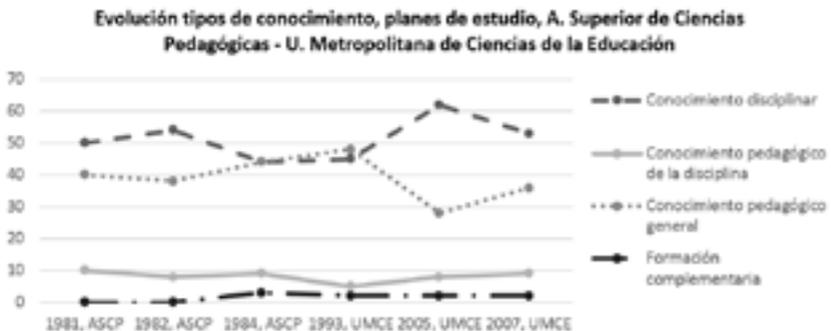
⁴ Creada según Decreto Fuerza de Le7 n° 12, 20/03/1981. Santiago, mar. 1981.

en forma primaria, a la naturaleza del conocimiento que compone cada asignatura, y, en forma secundaria, a los fines y principios que las orientan. Estas categorías han sido definidas funcionalmente, buscando cumplir con las condiciones básicas 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, 1993, pp. 354 -355), sin pretender sentar bases para nuevas conceptualizaciones o generalizaciones, sino constituirse como un apoyo para la organización del análisis.

<p>Conocimiento de la disciplina</p>	<p>Conjunto de saberes musicales que componen el plan de estudio de la FID – M, en cualquiera de sus dimensiones constitutivas (por ejemplo, Teoría y Solfeo, Análisis de la composición, Práctica Coral, entre otras).</p>
<p>Conocimiento pedagógico de la disciplina</p>	<p>Conocimientos directamente vinculados a las características de los procesos de transmisión vinculados al aprendizaje y enseñanza musical (por ejemplo, didáctica del lenguaje musical, evaluación de aprendizajes musicales, etc.).</p>
<p>Conocimiento pedagógico general</p>	<p>Conjunto de saberes centrales de la formación pedagógica, generales a todos los campos del conocimiento.</p>
<p>Formación complementaria</p>	<p>Categoría que corresponde a saberes de tipo general, no vinculados a la disciplina o a su enseñanza, y que buscan ampliar la base de conocimientos generales de los estudiantes. Por ejemplo, asignaturas deportivas, de tecnología general, formación valórica, institucional, entre otras</p>

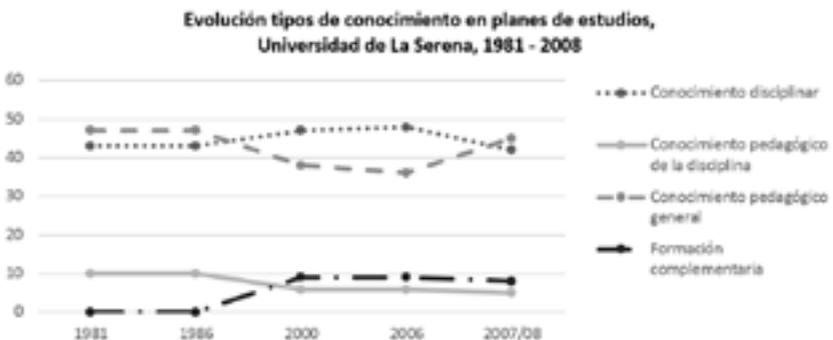
A continuación se presentan tres tablas, que resumen la evolución de los planes de estudio en tres instituciones, a partir del peso relativo⁵ de cada tipo de formación al interior de sus planes de estudio: la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ASCP - UMCE), agrupadas por considerar que corresponden a una misma trayectoria evolutiva institucional; la Universidad de La Serena (ULS), y finalmente la Universidad de Concepción (UDEC). Como cierre, se plantea un análisis comparativo de las tres figuras, buscando consolidar los resultados presentados anteriormente.

Figura 1: evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, ASCP - UMCE



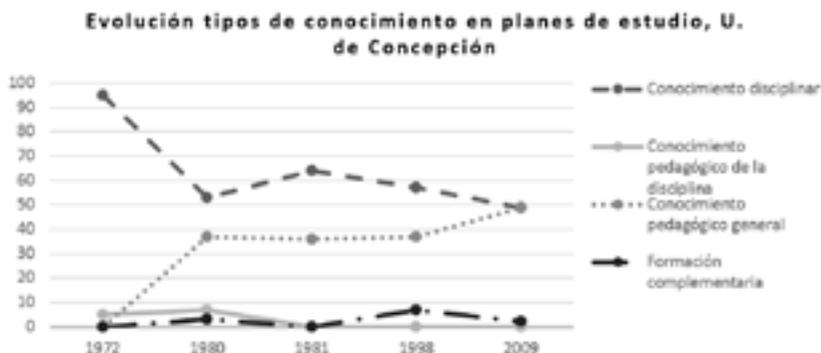
Fonte: Poblete, 2016, p.130

Figura 2, evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, Universidad de La Serena



Fonte: Poblete, 2016, p.131

Figura 3, evolución tipos de conocimiento, Universidad de Concepción



Fonte: Poblete, 2016, p.131

RESULTADOS

El análisis comparativo de la evolución de los planes de estudio antes presentados, permite observar las diferentes evoluciones que asumen los currícula de cada institución, en términos de trayectorias de los tipos de conocimientos consignados en las figuras anteriormente presentadas.

Como rasgo común a las tres instituciones, el predominio del conocimiento disciplinar y pedagógico general, en desmedro del conocimiento pedagógico de la disciplina, y la formación complementaria. Escapa a esto el currículo de 1972 de la Universidad de Concepción, en el cual, más que predominio, es posible observar una marcada presencia del conocimiento disciplinario, por sobre las otras tres. Sin embargo, este rasgo se observa en forma puntual a dicho plan de estudios, manteniendo en los siguientes planes el rasgo destacado como común a las demás instituciones. Como consecuencia de lo anterior, la escasa proporción alcanzada por la formación pedagógico disciplinar, y la formación complementaria en las tres instituciones: aun 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 en una proporción no mayor que 10%.

Una mirada comprensiva de cada gráfico, permite observar diferentes configuraciones entre cada patrón evolutivo, ya sea en términos de distancia o ritmos de cambio entre tipos de conocimiento. En tanto relaciones de distancia (expresadas sintéticamente como distancia mínima, moderada, máxima) dan cuenta de una mayor/menor simetría al interior de cada institución, respecto de la distribución y presencia del conocimiento disciplinar y del conocimiento pedagógico general, en cada plan, para cada período histórico. En tanto ritmos de cambio, (expresado en términos de gradualidad, continuidad o ruptura), observamos diferentes momentos de cambio en la evolución de los tipos de conocimiento predominantes a lo largo de cada período histórico, fundamentales para establecer principios de comparación temporal.

En términos de distancia, es posible observar tres patrones diferentes, 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.

En términos de ritmos de cambio, marcadas fluctuaciones entre los diversos períodos, con diferencias entre las instituciones: en el caso de la ASCP - UMCE, se observa un movimiento de cambio gradual entre 1981 y 1984, que desemboca en continuidad desde 1984 hasta 1993; con un incremento brusco hacia 2005, y que

posteriormente asume una gradualidad algo más pronunciada con posterioridad a esa fecha.

En el caso de la Universidad de La Serena, es posible observar tres momentos: primero, una situación de continuidad desde 1981 hasta 1986, momento en el cual se modifica la trayectoria, pasando a un movimiento gradual, momento en el cual se cruzan las trayectorias de ambos tipos de conocimiento, alcanzando la formación disciplinar mayor predominio que el conocimiento pedagógico general; luego hacia el final del período 2008, 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 también tres momentos de cambio: primero, ruptura respecto de la trayectoria existente entre 1972 y 1980; un segundo momento, en el cual la trayectoria entre ambos tipos de conocimiento pasa a un movimiento más gradual, 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 el movimiento gradual; y en tercer lugar, 1998, momento en el cual la trayectoria de ambos tipos de conocimientos se modifica, manteniendo el principio de movimiento antes señalado.

DO PLANEJAMENTO AO REPERTÓRIO

El estudio histórico de la formación de profesores busca objetivar la manera en que aquello que es definido como base del conocimiento profesional docente, se mantiene, varía o modifica a través del tiempo. Base potencialmente dinámica, capaz de variar de acuerdo a posibles cambios en las concepciones y representaciones sobre conocimiento y enseñanza, como también de acuerdo a los principios que orientan las relaciones entre sociedad y cultura, en un determinado momento histórico y social. Hablamos de unas concepciones y principios que reflejan aquello que socialmente es considerado como conocimiento legitimado, en un determinado momento histórico, respecto de lo que significa la formación inicial docente, y que permean – a veces con diferentes resultados- hacia el interior de las instituciones encargadas de impartir formación.

Los resultados obtenidos permiten obtener una mirada acerca de la evolución de la formación de profesores de música en Chile durante las últimas cuatro décadas. En ella es posible observar el predominio de la formación disciplinar en música, representativo de la herencia canonizadora del Conservatorio Nacional de Música sobre los modelos de formación docente en música. Asimismo, resulta ser un elemento común a los tres modelos institucionales la presencia del conocimiento pedagógico de la disciplina, y el distanciamiento de estos dos tipos respecto de la formación pedagógica general y complementaria. Predominio cruzado a su vez por fluctuaciones, derivadas tanto de los cambios en el contexto socio político macro, como también por las dinámicas intra institucionales que permean las relaciones entre cultura, poder y control al interior de las estructuras universitarias.

Evolución que da cuenta, en términos de la conformación del conocimiento profesional docente en educación musical, de las formas en que conocimiento y enseñanza se vinculan a los cambios socio políticos acontecidos en diversos contextos, y a las dinámicas de operación predominantes al interior de cada contexto universitario. En ese sentido, el análisis antes planteado podría resultar insuficiente para dar cuenta a nivel explicativo de las relaciones antes descritas: más allá de una involuntaria omisión de elementos, o de las potenciales deficiencias del modelo de análisis utilizado, la naturaleza del objeto de la presente investigación (currículum y su evolución) requiere de una mirada amplia, que se alimente desde fuentes diversas. De esta forma, el currículum, en tanto instrumento articulador de relaciones entre sociedad, cultura y conocimiento, requeriría ser estudiado incorporando las características de los contextos socio culturales e históricos sobre los cuales se funda (en el nivel micro y macro), así como las orientaciones, concepciones, creencias y representaciones sobre música, enseñanza, y educación musical existentes al interior de las instituciones de formación universitaria.

REFERÊNCIAS

BRUNNER, J. J. *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas*

gubernamentales. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.

BRUNNER, J.J., COX, C., COURARD, H. Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados de la educación superior chilena 1960-1990. *Colección Foro de la Educación Superior*. Santiago, 1992.

COX, C. *Políticas educacionales y principios culturales, Chile 1965 - 1985*. Santiago, CIDE, 1986.

COX, C. y GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile*. Santiago: CIDE, 1987.

LÓPEZ, I., VÉLIZ, D, GAMONAL, M. *Historia de la sede Arica de la Universidad de Chile, 1960 - 1980*. Tesis (graduación). Universidad de Chile, sede Arica, 1980.

PÉREZ, M. & VALLEJOS, M. *Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973 - 1976*. Tesis (graduación). Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Ciencias Históricas y Sociales, Universidad de Concepción, 2013.

POBLETE LAGOS, Carlos. *Educação Musical no Chile na reforma educacional de 1981*. *Anais XIX Congresso Nacional, Associação Brasileira de Educação Musical*., 2010

_____ *Formación docente en música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades*. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 97-109, jan./abr. 2017.

_____ *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza*. *Tesis* (doctorado en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 2016.

Robson, C. (1993). *Real world research*. Segunda edición, 2002. Oxford, Blackwell.

Decretos con Fuerza de Ley

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley n° 1, de 03 de ene. de 1981. *Fija norma sobre Universidades*. Santiago, ene. 1981.

_____. Decreto con Fuerza de Ley n° 7, de 24 de feb. de 1981. *Crea Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. Santiago, feb. 1981.

_____. Decreto con Fuerza de Ley n° 12, de 20 de marzo de 1981. *Crea Universidad de La Serena*. Santiago, mar. 1981.

Documentos institucionales

ACADEMIA SUPERIOR DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS –
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

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.

Planes de estudio aprobados en 2005 y 2007, respectivamente (sin número de Decreto o resolución).

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Decreto Universitario no 461, del 26 de enero de 1972. Santiago, 1972.

Decreto Universitario n°552. Santiago, 1980.

Decreto Universitario n°597. Santiago, 1981a.

Decreto Universitario n° 862. Santiago, 1981b.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Resolución n° 233, 30-12-1981.

Decreto n° 041, 22-07-1986

Decreto n° 1176, 29-05-2000

Decreto Exento n° 903, 24-07-2006,

Plan 2007, Decreto Exento n°1576, 23-11-2007

Decreto Exento n° 1722, 11-09-2008.