

ARTÍCULO

Autoridad pedagógica en la educación musical chilena: desde la periferia curricular a la revisión del sistema en medio del estallido social.

Por **Camilo Arredondo C.**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la revisión de la Autoridad Pedagógica en la educación musical escolar chilena, como concepto que puede aportar a la reestructuración sistémica que demanda el estallido social iniciado en octubre de 2019 en el país. El trabajo se desarrolla mediante una investigación bibliográfica que reúne diversos autores de la sociología de la educación y los conecta con el estado de la disciplina en el currículum, además de los requerimientos de la didáctica específica de la música.

PALABRAS CLAVE

Autoridad Pedagógica, Conocimiento pedagógico del contenido, Educación musical.

ABSTRACT

This paper aims to review the Pedagogical Authority in Chilean School Music Education, as a concept that can contribute to the systemic restructuring demanded by the social outbreak initiated in October 2019 in the country. The work is developed through a bibliographic investigation that brings together various authors of the sociology of education and connects them with the state of the discipline in the curriculum, in addition to the requirements of the didactic of music.

KEYWORDS

Pedagogical Authority, Pedagogical Content knowledge, Musical education.

INTRODUCCIÓN

En Chile se están viviendo cambios profundos y muy importantes a raíz de un movimiento social contra el modelo económico neoliberal, identificado como la causa principal de la profunda desigualdad en la sociedad local.

Estos cambios, que demandan una reestructuración sistémica, sin duda provocan grandes oportunidades de introspección, en cuanto al análisis de la propia posición como sujeto dentro de la balanza del país, como también instancias de evaluación de las diversas instituciones que forman parte del diario vivir colectivo donde la educación, por supuesto, no queda al margen.

En ese contexto, cada gremio tiene el deber de reformular las bases que le competen dentro del sistema, con el fin de contribuir haciendo una autocrítica para la reconstrucción del propio espacio al servicio de la sociedad chilena. Por ello, el presente ensayo tiene como objetivo hacer una revisión de la Autoridad Pedagógica en la educación musical escolar chilena, como concepto y dispositivo que unifica las expectativas del docente y los estudiantes. Si bien este concepto tiene relación con cualquier disciplina que forma parte del currículum escolar, este trabajo es motivado por la marginación histórica que ha tenido la música en la escuela. Esta desconexión tiene muchas consecuencias, como la (1) imposibilidad de una adecuada formación integral para los estudiantes, (2) bajas oportunidades de trabajos interdisciplinarios en la escuela, (3) escasez de investigación en el área, (4) desarticulación entre la formación musical escolar y la industria de la música en Chile.

Las consecuencias mencionadas requieren de mucho tiempo de trabajo y un enlace entre diversos niveles, tales como la formulación de políticas públicas que conecten los objetivos de la educación musical con los del área cultural, la formación pedagógica y disciplinar de los docentes, a nivel especialista y generalista, el diálogo entre directivos y docentes para la implementación de proyectos institucionales, entre otros.

Este trabajo es una investigación bibliográfica e incorpora una postura académica en pos de mejorar el primer punto de contacto entre el docente y los estudiantes, como relación interpersonal que puede ser fortalecida por las diversas habilidades generales que aporta la música. Desde aquí en adelante, se espera una apertura hacia las diversas temáticas que respondan a las necesidades de la educación musical en Chile, y se invita al gremio de profesionales del área a aportar desde las aristas que conforman nuestra posición en la vida escolar de los estudiantes.

LA MÚSICA EN LA PERIFERIA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR

La educación musical en Chile sobrevive en una permanente contradicción. Se trata de una asignatura para la formación general de las personas y no para la especialización y profesionalización en el área. Al mismo tiempo, el sistema educativo es evaluado a través de pruebas estandarizadas focalizadas en asignaturas tradicionales, situación que promueve prácticas que establecen mayor o menor importancia a las disciplinas que conforman el currículum.

Respecto de las reformas implementadas entre 1990-2014, Espinoza (2016) plantea:

En los cambios recientes realizados a los planes de estudio, se ha otorgado un exagerado énfasis a las asignaturas tradicionalmente hegemónicas del currículum (Lenguaje y Matemática), lo que ha significado una disminución de las horas de libre disposición de los planes de estudio. La preponderancia dada a estas asignaturas se ha realizado bajo dos supuestos: su carácter instrumental para otras asignaturas; y que la “exposición” a más horas garantizaría mejores aprendizajes. Estas definiciones son ampliamente discutibles y requieren ser analizadas a la luz del aporte de una discusión interdisciplinaria, curricular y didáctica.

Este problema se agudiza en la red de relaciones que conforman la escolaridad, frente a “lo enraizada que se encuentra en la población juvenil la ideología de la meritocracia, donde se cree que por tener un buen desempeño educativo (traducido en el acceso a la educación superior) se va a acceder a una posición más alta en la estructura social” (Theza, Castillo, Candia, & Carrier, 2013). Dicha percepción se focaliza en el resultado de las mismas pruebas estandarizadas, las que establecen *rankings* entre escuelas, entre estudiantes y para la admisión de las diversas carreras universitarias. ¿Cómo se manifiesta este conflicto en la percepción de los estudiantes de la educación escolar y sus expectativas frente a los profesores?

Analicemos las siguientes tablas¹: La primera representa el resultado a la pregunta “¿Quién es el profesor más obedecido?”, cuyos datos son obtenidos de un estudio realizado a 936 estudiantes, de ambos sexos, que se encontraban cursando IIº año de enseñanza secundaria (15-16 años), pertenecientes a 27 establecimientos que atienden a GSE Bajo, Medio y Alto de la ciudad de Santiago de Chile (Zamora, 2014).

1 Los resultados expuestos en ambas tablas forman parte de la investigación “Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”; financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1130863.

Han sido marcados los números que nos atañen, los referentes al área de música. Como podemos observar, tiene casi nulo porcentaje. ¿Por qué sucede esto?

Tabla 1: ¿Quién es el profesor más obedecido?

	GSE			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Historia y Ciencia Sociales	45,9%	18,4%	17,7%	27,2%
Matemática	23,3%	14,2%	18,0%	18,5%
Lenguaje y Comunicación	12,5%	17,7%	16,4%	15,6%
Química	0,3%	14,8%	15,8%	10,4%
Biología		18,4%	4,5%	7,7%
Física	0,3%	1,6%	19,0%	7,0%
Inglés	5,2%	4,5%	4,8%	4,9%
Artes Visuales		5,5%	1,6%	2,4%
Tecnología	4,9%	1,3%		2,1%
Educación Física	1,6%	1,0%	1,6%	1,4%
Música	0,3%		0,3%	0,2%
Religión		0,6%	0,3%	0,3%
Otra	5,6%	1,9%		2,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La segunda tabla, proveniente de la misma fuente, responde a la pregunta “¿El profesor más obedecido se parece a un...?”. El mayor porcentaje elegido corresponde a la opción “experto”, con predominancia a nivel transversal en los distintos niveles socioeconómicos y con un auge mayor en el grupo alto. Esta información es muy relevante a la hora de reflexionar acerca de la desventaja del docente de música reflejada en la tabla anterior: ¿de qué manera un profesor de música puede demostrar ser un experto en lo que hace?

Tabla 2: “El profesor más obedecido se parece a un...”

	GSE			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Experto	37,9%	38,4%	52,6%	43,0%
Líder	17,7%	17,6%	13,3%	16,2%
Juez	17,4%	14,0%	13,0%	14,8%
Amigo	17,4%	11,1%	8,4%	12,3%
Dictador	7,1%	16,9%	11,4%	11,8%
Guía espiritual	2,6%	2,0%	1,3%	1,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los datos expresados en las tablas poseen otras perspectivas que vale la pena mencionar. Considerando las asignaturas que tienen mayor porcentaje de respuesta respecto al profesor más elegido, en combinación con la característica que más lo representa, es decir, la experticia, es posible analizar, nuevamente, una dinámica de jerarquización de las disciplinas, que tiene directa relación con las instancias evaluativas de la carrera escolar mencionadas anteriormente (pruebas estandarizadas). Por lo tanto, ¿es intrínseca la necesidad de experticia de un docente para un estudiante? ¿dónde se ve reflejado aquello? Estos últimos datos parecen explicar la búsqueda de la experticia como respuesta a una presión social, la que puede ser sistémica, institucional, o incluso familiar.

Zamora (2014) plantea que “es importante destacar que la ‘experticia’ de la autoridad se vincula a una enseñanza que es relevante y efectiva para los estudiantes”. Y es posible añadir, en vista de la jerarquización de las diversas disciplinas que conforman el currículum, que los estudiantes perciben la experticia de un maestro y lo validan, en mayor medida, en asignaturas que socialmente, y a través del propio sistema, son catalogadas con mayor importancia.

¿De qué manera se vislumbra que una enseñanza sea relevante y efectiva? El mismo autor concluye: “se podría postular que el profesor que se constituye en autoridad no solo maneja un cuerpo de conocimiento disciplinario, sino que además, sabe enseñarlo” (Ídem). Es decir, el ejercicio de Autoridad Pedagógica, además de validarse entre una dinámica jerárquica de asignaturas, depende del trabajo didáctico del docente.

CONCEPTO DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Entenderemos Autoridad Pedagógica como la “acción que ejerce el profesor para lograr que los estudiantes acepten sus demandas y renuncien a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas” (Luhmann, 1995; Kojève, 2006 en Zamora, 2009). Por lo tanto, el ejercicio de autoridad en la relación docente-estudiante depende de las respuestas a las solicitudes. No al revés.

Esta definición pone en evidencia otro factor importantísimo de analizar en el contexto actual, al indagar sobre las “otras posibilidades de actuación igualmente atractivas”:

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo (Barbero, 2002).

La figura de autoridad, desde toda institucionalidad, ya no es fuente de la verdad absoluta. El acceso a la información y la diversidad en las maneras de aprender, convierten al estudiante en un ser activo para su propia formación. Esta imagen acentúa lo planteado anteriormente por Zamora: la experticia de la autoridad es percibida por la enseñanza relevante y efectiva. Y es más, a esta aseveración es posible adherir que, al ser percibida dicha enseñanza relevante y efectiva, el estudiante cumpliría las expectativas de su aprendizaje.

Toda esta perspectiva ha exigido a la escuela un cambio paradigmático muy difícil de establecer. Un camino hacia el conocimiento multidisciplinar que no está segmentado en los pequeños cubículos de las disciplinas que conforman el currículum. La educación para la vida exige conexiones profundas entre la vida escolar y el mundo exterior. ¿Cómo ha reaccionado la escuela a este choque? Mediante el “fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro, y la descalificación de los jóvenes como cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema del saber escolar” (Barbero, 2002). Existiendo el patrón político de autoritarismo y dominación en la sala de clases de música, el estudiante no puede conectar sus aprendizajes con la vida cotidiana. Esto debido a que su experiencia personal con la música no está basada en el autoritarismo, sino todo lo contrario; los niños y adolescentes se identifican con los géneros y estilos musicales, adoptando un estilo de vida acorde a estas influencias, y buscan espacios comunitarios mediante perfiles potenciados por los diversos medios de comunicación.

Si un estudiante se inserta al sistema escolar, cuya validación preestablecida en las asignaturas artísticas es baja o nula, su *ser social* (Durkheim, 1976) será formado en función de esta dinámica, que mantendrá la jerarquización de las disciplinas y las reproducirá en la sociedad. Y saldrán al mundo exterior más *seres sociales* que no comprenden los rubros artísticos y que continuarán dándole énfasis a las materias tradicionales, olvidando progresivamente los lenguajes artísticos y acentuando en ellos sus *códigos restringidos* (Bernstein, 1971).²

CONTRADICCIÓN CURRICULAR

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre diversas reformas curriculares de la educación musical chilena, en base al concepto de “clasificación”, acuñado por Basil Bernstein (1971), definido como el “grado de mantenimiento de los límites entre contenidos”. La clasificación será fuerte si los contenidos están enmarcados y aislados fuertemente entre ellos, mientras que en la clasificación débil existe una delimitación difuminada entre los mismos (*idem*).

2 “Los significados universalistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son lingüísticamente explícitos, los significados particularistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son relativamente implícitos. Si los órdenes de significación son universalistas los significados están menos ligados a un contexto determinado. Los metalenguajes del conocimiento tanto en su aplicación a los objetos como en su aplicación a las personas expresan significados universales. En este caso, los individuos pueden tomar conciencia de los fundamentos de su experiencia pudiendo transformar dichos fundamentos. Al contrario, cuando los significados son particularistas, ellos son menos independientes del contexto y están más ligados a la situación, es decir, ligados a una relación social y a una estructura social particulares. Cuando el sistema de significados es particularista una gran parte del sentido está inmerso en el contexto y éste no es conocido más que por aquellos que han tenido la experiencia de las mismas situaciones, mientras que cuando los significados son universalistas, éstos están, en principio, disponibles a todos, porque los principios y las operaciones han sido explícitas(...) Los códigos elaborados orientan a sus usuarios hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a los usuarios en significados particularistas; estos dos códigos conducen a formas lingüísticas diferentes y reposan sobre relaciones sociales diferentes” (Bernstein, 1971).

Tabla 3: Características de cada currícula de la Educación Musical según reformas de 1965, 1981 y 1996-1998 (Poblete, 2010).

Categorías	1965	1981	1996-1998
Clasificación	Clasificación fuerte, límites fuertes.	Clasificación débil, límites difusos.	Clasificación débil, con límites difusos en básica; clasificación fuerte, con límites definidos en ed. media.
Contenidos	Definidos por ejes, con amplitud de repertorios, contruidos sobre una matriz que enfatiza el lenguaje de la tradición docta europea.	Ausencia de ejes, fuerte presencia de repertorio tradicional-folclórico; fuerte énfasis en lo nacional, y en la enseñanza de elementos de lectoescritura musical.	Repertorio amplio, con énfasis en los repertorios tradicionales y populares, además de una fuerte reflexión sobre las relaciones entre música y sociedad; organizados en dos ámbitos, sobre tres ejes.

Particularmente, la educación musical pareciera estar conectada en esencia, e históricamente hablando, con la perspectiva paradigmática mencionada anteriormente, manifestada en la tendencia progresiva hacia una clasificación débil, cada vez más conectada con la sociedad y la cultura. Al contrario de lo esperado, y también progresivamente en el tiempo, la disciplina ha perdido presencia en el currículum, además de sufrir una debilitación en la formación de docentes, sobretodo en la pedagogía general básica, que actualmente posee baja y nula preparación musical. Frente a esta contradicción, la figura de autoridad del docente de educación musical, si es desarrollada como ha sido descrita idealmente a lo largo de este trabajo, pareciera mediar experiencias desde lo personal a lo colectivo, lo que pudiese otorgar oportunidades de posicionamiento.

CONCLUSIÓN Y PROPUESTA

La educación musical en Chile está focalizada en la formación integral de la persona, mediante el desarrollo de la expresividad, la creatividad, el respeto por la cultura, por sí mismo y por el resto de los individuos, la tolerancia a la frustración, la psicomotricidad, entre otras habilidades que lamentablemente no son la prioridad frente a las mediciones internacionales y locales, pero que a la vez son indispensables para la vida. “La subvaloración evidente de la asignatura en el currículo quizás se deba, en parte, a la pérdida de un sentido que articule la función de la música en la escuela junto con una función social visible y demandante” (Pino, 2013). Estas funciones probablemente están siendo divisadas en medio de un conflicto social que requiere un refuerzo urgente en el desarrollo de espacios de autoconocimiento y convivencia con el resto, incluyendo las relaciones con figuras de autoridad no autoritarias. El logro del desarrollo de este perfil demanda una articulación entre la formación docente y una reestructuración de las prácticas pedagógicas.

Lee Shulman, en “Conocimiento y enseñanza”, analiza los diferentes tipos de conocimiento de los docentes, entre los cuales se presenta el *conocimiento pedagógico de la materia*:

Esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional(...) Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 1987).

Este tipo de conocimiento tiene relación con las habilidades del docente para hacer comprensible el contenido de la disciplina que imparte, por ende, guarda directa relación con la didáctica específica. La música, como área que forma parte de la cultura, que aporta a la producción simbólica del contexto donde se manifiesta, tiene aún mucho que aportar al sistema escolar, siendo capaz en sí misma de contribuir al entendimiento de la autoridad como se ha definido en este trabajo.

La educación musical está planteada, en Chile, como un área que apunta hacia la formación integral y no especializada del área, y una de las habilidades principales de sus ejes curriculares, que además puede representar un puente entre el conocimiento disciplinar y la didáctica, es escuchar.

La distinción entre dos tipos de escuchar me parece de importancia fundamental al momento de enseñar. Por un lado, uno puede preguntarse cada vez que le dicen algo, si uno está de acuerdo con lo dicho. El interés central y muy difundido de nuestra cultura es establecer enseguida el grado de coincidencia con las propias opiniones. Pero el que escucha de esta forma, realmente no está escuchando al otro, sino sólo a sí mismo. La otra manera de escuchar gira en torno a preguntarse bajo qué circunstancias lo dicho tiene validez. ¿En qué dominio de realidad tiene validez? ¿Me gusta el mundo que se está configurando aquí? [...] Ellos mismos se convierten entonces, cuando respetan a otros y les abren un espacio de legítima presencia, en seres amantes del devenir relacionar (Maturana & Pörksen, 2004).

Por supuesto, esta habilidad es clave para afianzar el respeto en las relaciones humanas entre docentes y estudiantes. También es clave para relacionar las expectativas entre ambas partes, y por sobretodo, es una habilidad clave para consolidar el amor por la música, así como también el amor hacia uno mismo y hacia el resto de las personas.

El sistema escolar chileno necesita redefinir al docente como una figura de autoridad. Para ello es necesario legitimar la cultura juvenil y transformar las relaciones de poder entre las generaciones encontradas en la sala de clases, reconociendo que el autoritarismo, en cualquiera de sus esferas, ya no servirá más. Y el movimiento social actual en Chile lo demuestra.

La autoridad se difumina entre un exceso imposible de lograr: el regreso a una autoridad vertical. Además, se difumina ante un déficit permanente: la voluntad de desinteresarse por esta verticalidad. Es decir, en un contexto actual donde la autoridad está en declive, la nostalgia por el pasado se conjuga con una postura autoritaria (Martuccelli, 2009), y esa contradicción es dañina para las relaciones humanas en la escuela y la sociedad.

Nuestra realidad en la educación musical nos advierte que los doce años de formación escolar no garantizan conocimientos de esta materia, lo que repercute incluso al ecosistema de la industria musical chilena. Sin audiencia no hay industria. Por lo tanto, la música en la escuela debe posicionarse. El conocimiento pedagógico de la materia es la llave para desplegar la didáctica específica adecuadamente, siempre en virtud del progreso hacia una figura de autoridad como ha sido desarrollada en todo este trabajo, que es percibida como experticia, pero ejercida no sólo desde el conocimiento disciplinar. El resultado esperado es que los estudiantes conecten el estudio de la música en la escuela con su propia experiencia con ella, con toda la emoción que los acompaña día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Martín-Barbero, J. 2002. "Jóvenes: Comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*.
- Bernstein, B. 1971. *Clas, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R.K.P.
- Dubet, F. 2007. "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social*, 39-66.
- Durkheim, E. 1976. *Educación como socialización*. Salamanca, España: Ediciones Sigueme.
- Espinoza, O. 2016. Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos. *CEPPE Policy Brief (7)*.
- Kojève, A. 2006. *La noción de Autoridad*. Madrid, España: Nueva visión.
- Luhmann, N. 1995. *Poder*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Martuccelli, D. 2009. *La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción*. (Vol. 1). Valparaíso: Diversia.
- Maturana, H., & Pörksen, B. 2004. *Del ser al hacer. Los orígenes de la Biología del Conocer*. Santiago de Chile.
- Olivé, L. 1993. *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pino, Ó. 2013. "Inicios de la educación musical en Chile". *Revista de Pedagogía en Música*, 53-59.
- Poblete, C. 2010. "Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998)". *Revista Musical Chilena*, 12-35.
- Shulman, L. 1987. "Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1.
- Tenti Fanfani, E. 2010. "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". *Revista Todavía*.
- Theza, M., Castillo, J., Candia, E., & Carrier, A. 2013. "Notas de investigación sobre juventud, cultura y educación: El relato de los actores". *Última Década*, 111-140.
- Zamora, G. 2014. ¿A Qué Profesores Obedecen Más Los Estudiantes? Perspectivas De La Autoridad Pedagógica en Estudiantes Secundarios de Chile. *Actas CIMIE14: 3er Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigación Educativa. Segovia, España*.