



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA

IDENTIDADES HÍBRIDAS.

Vinculación de la práctica profesional docente con la práctica profesional artística musical. Tres casos de estudio.

Estudiante: Henríquez, Felipe

Profesor guía: González Martínez, Marco

Tesis para optar al título Profesor de Música
Tesis para optar al grado Licenciado en Educación
Santiago, 2019

Dedicado

A los profesores de música del mundo que no abandonan el ejercicio personal de
su especialidad

Agradecimientos

A todos los que han creído y creen en mí, en especial a mi familia

Tabla de contenidos

Introducción-----	4
Capítulo 1 – “Descripción del problema”-----	6
1.1 Problema de investigación-----	12
1.2 Pregunta de investigación-----	12
1.3 Definición de los objetivos-----	13
-Objetivo general-----	13
-Objetivos específicos-----	13
1.4Justificación del estudio-----	13
Capítulo 2 – “Marco Teórico”-----	15
2.1 De la hibridación-----	15
2.2 Identidad profesional docente-----	19
2.2.1 La identidad docente en relación a la especialidad-----	23
Capítulo 3 – “Marco Metodológico”-----	29
3.1 El enfoque de investigación cualitativa-----	29
3.2 Tipo de estudio exploratorio-----	31

3.3 Definición de la muestra-----	32
3.4 Técnica de investigación-----	34
Capítulo 4 – “Análisis de datos”-----	36
4.1 Análisis de las entrevistas-----	36
-Ítem 1-----	36
-Ítem 2-----	40
-Ítem 3-----	41
Conclusión-----	47
Bibliografía-----	49
Anexos-----	52

Introducción

La presente investigación busca abrir un diálogo poco común dentro de la docencia con especialidad en artes musicales, el cual apunta a descubrir las relaciones de dichos profesionales con el ámbito artístico fuera del aula. Esto tiene que ver con esclarecer cuáles son las características que emanan de dicha relación con el fin de vincularlo a un proceso cultural de transformación de la identidad del profesor.

Para eso se discutirá primeramente el estado del tema, el cual tiene que ver con reconocer el tipo de docentes que están a cargo de la educación musical normalmente, los cuales tienen diferentes tipos de preparación académica. En la actualidad existen profesores de formación general básica haciendo la clase de música, así como en otros casos hay músicos sin preparación pedagógica realizando labores docentes.

Es pertinente entrar en la reflexión de quien resulta más apto para realizar la clase de música, con qué nivel de formación y qué competencias habilitan al sujeto formador para estar a cargo de la asignatura. Esto se torna necesario esquematizarlo por una necesidad educativa de la asignatura ya que tenemos diferentes realidades escolares donde la actividad musical por criterios curriculares ocupa más protagonismo sólo en ciertos niveles de enseñanza.

Pasaremos entonces por reflexionar acerca de la especialidad del docente, la vinculación de lo pedagógico y lo disciplinar, específicamente, frente a lo que significa en la educación musical. Además de intentar encontrar los argumentos que respalden la posibilidad de perfilar identitariamente un docente-artista, debido al ejercicio activo en ambas actividades, así como también, reflexionar en torno a la idea de que la combinación equilibrada entre pedagogía y arte en el docente, puede traer múltiples beneficios para la clase de música y el desarrollo profesional del docente.

La idea de esta vinculación o interacción entre prácticas encuentra también su fundamento en lo planteado desde las orientaciones didácticas para la clase de música del Ministerio de Educación (MINEDUC), las cuales plantean que el ejercicio musical, entendido como práctica en el aula, debe estar en constante relación con la

ludicidad, la experiencia sonora, el manejo instrumental y esencialmente una clase práctica. Todas habilidades propias de un profesor que mantiene una práctica artística vigente de manera permanente, la cual le brinda, las herramientas necesarias para cumplir con las orientaciones antes señaladas.

Se sostendrá, que si bien existen variados estudios sobre la identidad docente, no se ha profundizado en esta arista que se refiera exclusivamente a la doble identidad de los docentes de música y las consecuencias sobre su rol profesional docente, lo cual nos inquieta para querer aportar humildemente a esta discusión.

Dicho esto es que llegamos a plantearnos la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la identidad profesional docente del profesor de música se relaciona con la práctica artística profesional?, puesto que consideramos necesario problematizar respecto esta doble función que tienen algunos docentes de música en sus prácticas y las posibilidades que esta idea puede alcanzar pueden ser provechosas para el repensar la identidad del docente de música.

En la presente investigación se podrá encontrar en su estructura formal, el desarrollo de la idea del problema, donde se pasa a detallar el estado del arte, lo cual es una manera de contextualizar nuestra investigación. Luego abordaremos la pregunta de investigación acompañada de los objetivos generales y específicos que apuntan claramente a dar respuesta a la pregunta de investigación. Posteriormente se describe nuestro marco teórico, lugar donde explicitamos nuestras teorías, las cuales nos permitirán dar forma a nuestro análisis, fundamentando con conceptos de Hibridación, según Néstor García Canclini, Identidad docente, según Beatrice Ávalos entre otros teóricos exponentes que validarán nuestro acercamiento conceptual al fenómeno observado. Consecutivamente, se presenta el marco metodológico, en el cual se define las características de la investigación en términos formales del método utilizado, es decir, el enfoque, el tipo de estudio, la técnica de recolección de datos así como la definición de la muestra.

Por último el análisis de datos, lugar donde confluyen las teorías pero ahora con la revisión de los resultados de las entrevistas realizadas, para cotejar que exista coherencia entre lo planteado y en definitiva dar respuesta a la pregunta de investigación.

Capítulo I. Descripción del problema.

La presente investigación busca articular un diálogo entre el ámbito de la profesión docente con especialidad en educación musical junto con el concepto de artista musical, para descubrir la posible hibridación que experimente el docente, como resultado entre ambas prácticas.

El panorama de las asignaturas artísticas de nuestro país, tanto en artes visuales como en música, supone tener en ejercicio a profesores especialistas de la materia como también profesores de enseñanza general básica, en gran variedad de colegios. De este planteamiento se desprenden algunas interrogantes, por ejemplo ¿puede cualquier docente con una preparación adecuada implementar un programa de educación artística? Giráldez y Malbrán (2011) nos dicen al respecto:

Negar esta posibilidad, y pensar que sólo los artistas pueden enseñar en la escuela, equivaldría a decir que para enseñar lenguas, matemáticas o ciencias, un maestro debería ser, entonces, filólogo, matemático o científico. Ahora bien, tanto en el caso de los generalistas como en el de los especialistas, es necesario contar con programas adecuados y con una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica. (p. 41)

En este sentido la existencia de artistas que no son profesores, vinculados a la docencia también cuentan dentro de los casos que amerita analizar. De esta lectura podemos desprender otra interrogante: ¿qué tipo de profesionales son los más aptos para ofrecer una educación artística de calidad en todas sus formas posibles? Es así como Giráldez y Malbrán (2011) nos plantean:

Los profesores generalistas suelen recibir poca o ninguna formación específica en artes, mientras que la formación inicial de los especialistas es diversa. Los hay que proceden de conservatorios o escuelas de artes, mientras que otros han estudiado alguna carrera en la que se combina, de manera más o menos equilibrada, la formación artística con la pedagógica.

Paralelamente, y de forma cada vez más frecuente en los últimos años, artistas en activo participan en proyectos de educación artística, generalmente asesorando o trabajando cooperativamente con grupos de profesores. (p. 40)

Esta lectura nos va dando cuenta que la asignatura de Artes, ya sea musical o visual, puede ser ofrecida por diversos tipos de docentes en el espacio aula. Lo sabido es que generalmente para la enseñanza media en nuestro país se precisa de especialistas, mientras que en Educación Básica lo normal es que el profesor de enseñanza básica general dicte las asignaturas artísticas.

Siendo así el panorama, es complejo encontrar homogeneidad en esta situación práctica ya que supone develar qué tipo de sujeto profesional es el más preparado para enseñar artes. Además supone encontrar un cierto equilibrio que nos permita colocar en el capital formativo del docente un porcentaje de pedagogía y otro tanto de conocimiento artístico de manera precisa para obtener un grado de educación artística de calidad. En ese sentido ¿es pertinente pensar en una combinación equilibrada de ambas disciplinas? Sobre este balance ideal Fajardo nos comenta:

A diferencia de otros educadores excesivamente teóricos y académicos, un profesor(a)-artista no esquivo centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje. (Fajardo 2011, p. 77).

Este ejemplo es desde las artes visuales, sin embargo podemos conectar hacia la perspectiva de las artes musicales, a través de una variedad de acciones ligadas al quehacer musical como cantar, tocar instrumentos, leer música, percutir secuencias rítmicas o bailar. Como nos plantea Fajardo, el profesor que equilibra su labor docente con la de artista se mantiene mucho más conectado con el proceso de aprendizaje ya que tiene conciencia de que el ejercicio artístico también se da por procesos que son sucesión de pasos para el producto final.

En el mismo lineamiento sobre el rol del docente como artista continúa diciendo:

Desde su perspectiva de artista da tanto valor al proceso como al resultado, si bien es indispensable que antes se conozca la teoría y los conceptos que dan sentido al trabajo. Pero más allá de los libros puede contar con el saber que da la experiencia. (Fajardo 2011, p. 77)

La combinación equilibrada entre pedagogía y música puede traer favorables implicancias para los aprendizajes musicales. En la enseñanza de educación musical existe la consciencia de que la teoría no es el motor de la enseñanza y menos aún del aprendizaje. Justamente es la experiencia con los saberes lo que puede conducir a mejores resultados. Con esto es probable que el docente que es músico en su día a día y en el aula, con su doble rol de artista y docente será capaz de despertar estímulos artísticos para la acción de expresiones musicales en los estudiantes. Sin afán de sacar conclusiones pero sí de provocar respuestas, Fajardo advierte:

En este sentido, considerando los roles que se adoptan en el aula, es importante que el docente se defina claramente a sí mismo. Si es un artista será visto como tal y determinará el entorno de la clase. De manera recíproca, como aprendices de artista, los alumnos se descubren adoptando una nueva condición que les estimula, les ayuda a desinhibirse y a desarrollarse. (Fajardo 2011, p.77)

Según Fajardo la complementariedad de roles que compartan el conocimiento pedagógico y el artístico otorga un valor agregado a la clase de educación artística en términos de calidad, entregada por el docente-artista, fortaleciendo la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Aún con estas lecturas, el estado de la cuestión nos señala que no existe hasta ahora receta posible para garantizar el éxito del docente, o de quien pretende enseñar. El camino es abierto y complejo y se advierte entregarse a la práctica ante todo para desde ahí desprender las estrategias necesarias en cada contexto.

Por tanto, depende del contexto del docente, de su formación profesional y de las cualidades personales de su propia identidad, cuestiones que lo habilitan para

desarrollar eficazmente la clase de música, de esta manera entramos paralelamente en el campo de la identidad profesional, donde el docente va aplicando inevitablemente sus saberes experienciales. Tardif (2004) señala:

Como la personalidad del maestro constituye un elemento fundamental del proceso de trabajo, su saber experiencial está personalizado. Lleva consigo la señal del trabajador, aproximándose al conocimiento del artista o del artesano. Por eso, siempre es difícil y un poco artificial distinguir, en la acción concreta, lo que un docente sabe y dice de lo que es y hace. (p. 80)

Las características de su persona y su formación profesional por un lado, así como lo esperado por la institucionalidad escolar y sus propias inquietudes por otro, van forjando inevitablemente, si se es consciente de aquello, el asumir un rol dual, de docente-artista.

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por Tardif, en donde se refiere a la “personalización” de su saber experiencial y acogiendo su idea, es que el profesor en su práctica profesional docente cotidiana, puede llegar a conectar un puente de saberes entre su conocimiento pedagógico y su práctica artística profesional, plasmando su identidad en cada una de esas prácticas, pero una identidad transformada, que nace de ambas prácticas diferentes en distintas situaciones. Si ordenamos este hecho bajo nuestra mirada, podemos pensar en algún tipo de hibridación de saberes y/o prácticas.

A propósito de la práctica docente David Mora nos comenta lo siguiente:

Por un lado, tiene que ver con la reflexión esencialmente teórica de la misma profesión, la cual se alimenta considerablemente de muchas otras disciplinas relacionadas directamente o referenciales. Por el otro, se encuentra con el dilema que ella es en esencia una disciplina esencialmente práctica, puesto que su tarea es la formación integral de los sujetos, la mediación entre el ser y el deber ser, las prácticas didácticas concretas, cuya meta es el aprender y el enseñar, también dialécticamente, etc.... Como podemos apreciar, las ciencias

pedagógicas son el ejemplo más relevante de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, pero también de la transferencia recíproca de saberes/conocimientos en sus múltiples connotaciones. (Mora, 2012, p. 58)

En el mismo sentido, desde la pedagogía variadas materias de estudio pueden estar susceptibles a la interdisciplinariedad o a la transdisciplinariedad entendida como relación o traspaso de experiencias prácticas y teóricas entre dos situaciones o ámbitos diferentes de conocimiento. Sin embargo, si llevamos estos fenómenos al plano de la identidad del docente, podríamos imaginar que estamos en presencia de una hibridación de prácticas y experiencias que influyen en la misma identidad. Por ejemplo que el docente deba resolver problemáticas de tipo vocacional o emocional, nos indica que tiene una eventual estrecha relación con el área de la psicología. Pero siendo más precisos, podemos llegar a preguntarnos sobre la posible hibridación de un profesor de matemáticas que también es ingeniero, como también un docente de ciencias que sea biólogo, químico o físico. Asumimos según Mora, que la pedagogía es una rama del conocimiento interdisciplinaria como transdisciplinaria, ya que se conjuga o involucra en la práctica con otras disciplinas cercanas y especialidades de la enseñanza. En el mismo sentido Tardif señala al definir las características del saber experiencial:

Es un saber abierto, poroso, permeable, pues integra experiencias nuevas, conocimientos adquiridos a lo largo del camino y un saber hacer que se remodela en función de los cambios en la práctica, en las situaciones de trabajo. (2004, p. 80)

Para los docentes es posible vivenciar este fenómeno de hibridación de manera más directa o común, entre su especialidad pedagógica y las prácticas profesionales de su especialidad fuera del aula escolar. Así el docente de Lenguaje puede eventualmente dialogar con la filología u otra disciplina de la especialidad. Para el docente de educación musical, estimamos que vivencia la hibridación entre la disciplina pedagógica como especialista en música y la práctica musical profesional.

Estas lógicas de combinación y apertura entre prácticas profesionales posibilitan transferir y crear diálogos entre la pedagogía con otras disciplinas, pueden traer a su vez consecuencias, específicamente sobre la identidad profesional del docente transformándolo, cuando es el caso, en un docente híbrido.

Es así que frente a estas diversas realidades educacionales, los posibles desafíos u objetivos que se vislumbran para la educación artística, en particular la educación artística musical, pueden estar dirigidos hacia abrir el diálogo entre las disciplinas docente y artista, y en particular, conocer el grado de vinculación existente del docente de música con su propio hacer artístico. Así, la cuestión se relaciona con la idea que la educación musical en las escuelas debe ser ante todo una experiencia musical lúdica y práctica. De este modo, como señala el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC), en las Orientaciones Didácticas para Música, y con particularidad, en el ítem *La importancia del juego en educación musical*, dice:

Los componentes de la música y su práctica en las actividades de clases deben estar acompañados de procesos lúdicos, los que aportan un aprendizaje significativo y el disfrute de los alumnos, motivándolos a involucrarse en la tarea. El juego es inherente al niño, estableciendo así una virtuosa conexión entre su natural vida sensorial, afectiva y cognitiva con las actividades propuestas en la clase. El juego también es inherente al arte ya que ambos comparten elementos tales como la exploración, la interacción y dominio, la imitación, la imaginación y la organización en base a códigos y reglas. (MINEDUC, 2016, p. 1)

Estos lineamientos referidos a la interacción entre arte y juego, refuerzan el concepto de artes musicales como se está experimentando últimamente en la educación musical escolar y donde es necesario enfatizar la práctica docente. Dicho de otro modo, en la medida que el docente va incorporando más y/o pertinentes elementos del arte musical a sus clases, en justa medida se irá fortaleciendo el encuentro y la experiencia entre el estudiante y el arte musical. Tal como se menciona en los programas de estudio explicitando lo siguiente:

Si se tiene conciencia de estos factores y se incorporan y alientan en el aula, se fortalecerá la posibilidad de trabajar la música desde su esencia incorporando tanto el descubrimiento personal como la capacidad de acogerse a las convenciones existentes. (Programa de estudio 1ero medio, MINEDUC, 2016, p. 48)

Las capacidades del docente para comprender estas necesidades educativas, van a estar relacionadas con las experiencias que previamente él ha conseguido vivir, así también su especialidad entra en diálogo con estas experiencias previas, proyectando la funcionalidad de su rol a veces como artista y otras veces como docente, es decir, manteniendo una práctica híbrida.

1.1 Problema de investigación

Dada la existencia de docentes de música que ejercen una práctica artística como músicos profesionales, y que a su vez, están insertos en el ámbito de la enseñanza escolar, surge una realidad interesante de estudiar. Vale preguntarse, situados desde el ámbito del ejercicio de la profesión docente, por las percepciones que dicha dualidad de prácticas ejerce sobre los profesores de música y su identidad, además de ponderar sus consecuencias sobre la labor educativa de los mismos.

Es pertinente entonces, problematizar desde aquella doble plataforma en que se encuentran hoy varios docentes de educación artística musical, tanto por las repercusiones que trae en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como por las nuevas formas que adquiere el perfil del educador una vez que se define en su hacer artístico.

El tema de investigación motiva y conduce muchas interrogantes acerca de esta dualidad del docente-artista, sin embargo, el presente trabajo se centrará desde la siguiente pregunta de investigación:

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera la identidad profesional docente del profesor de música se relaciona con la práctica artística profesional?

1.3 Definición de los objetivos.

En relación a todo lo antes señalado, la presente investigación busca aportar al desarrollo de la identidad profesional del docente de música, colocando de manifiesto la necesidad de un diálogo, y todo lo que eso conlleva, entre el ejercicio de la docencia y la práctica artística profesional.

Objetivo general del proyecto de investigación

Comprender de qué manera la identidad profesional docente del profesor de música se relaciona con la práctica artística profesional.

Objetivos específicos

Caracterizar la identidad profesional docente del profesor de música

Reconocer los elementos que componen la práctica artística profesional

Identificar las relaciones entre la práctica docente en la asignatura de música y la práctica musical artística profesional.

1.4 Justificación del estudio.

Justificamos este estudio, dado que la existencia de docentes-artistas, resulta ser un hecho que tiene sus causas y consecuencias entre los actores de la educación musical chilena y no podemos omitir dicha realidad. Así mismo consideramos la existencia de un puente entre ambas disciplinas, pedagogo-músico, el que a su vez lo entendemos como punto de tensión entre ambos saberes que eventualmente

esperamos decante en complementariedad más que en diferencia, al servicio de la educación artística.

Tal dualidad, docente-artista, emana del interés y la necesidad que el docente de educación musical experimenta antes y durante su formación adquiriendo forma ya en su vida profesional y en cuanto va definiendo su identidad profesional docente, cuestión que indagaremos para dar posibles respuestas a esta situación que acontece dentro de la educación musical.

De alguna manera si dilucidamos las posibilidades que se abren al conocer a un nuevo profesional docente vinculado permanentemente con su especialidad artística, estaremos creando las condiciones por ejemplo para poder comenzar a proyectar medidas laborales, que en algún momento puedan transformarse incluso en bases legales, donde el docente-artista pueda ejercer con respaldo en ambas dimensiones profesionales.

Entendemos también que este es un campo de investigación que aún permanece en debate y constante revisión, por lo tanto desde ahí esperamos activar talvez otros puntos de discusión referidos al tema, esperando hacer un aporte para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación musical escolar de nuestro país.

Capítulo II. Marco teórico.

En el siguiente apartado, se discutirán los principales conceptos que articularán teóricamente la presente investigación. En tal sentido, expondremos de manera jerárquica aspectos teóricos que permitirán entregar una conducción conceptual adecuada a la pregunta de investigación y objetivos propuestos. Proponemos de este modo, llegar primero a los conceptos eje de nuestra problemática, para luego encontrarnos con el desarrollo de aspectos troncales que sostienen el presente trabajo de tesis.

2.1 De la hibridación

Dado que la mirada central de este análisis estará puesta en la hibridación que vive el docente de música, al intersectar su identidad profesional docente con la práctica artística profesional, se hace necesario plantear algunos parámetros teóricos que sirvan de ejes conceptuales para leer con mayor precisión la propuesta de esta investigación.

Comenzaremos por entender el concepto de hibridación. Existen varias definiciones según la ciencia que lo ocupe, sin embargo, nosotros lo emplearemos desde las ciencias sociales, y para comenzar esto será desde la óptica definida por Néstor García Canclini en su texto “Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad”. La referencia a este concepto es porque que se entrelaza con la idea de proceso de construcción de identidad, con lo que necesariamente vamos a dialogar en esta investigación. Por esta razón pasamos a definir hibridación según García Canclini (2001) donde nos dice: “Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 14). Estaremos en presencia de un concepto relativamente nuevo a través del cual se propone releer o reformular particularmente el ámbito de los estudios culturales (García, 2001).

García Canclini habla de prácticas discretas como resultados de hibridación y coloca de ejemplo el uso de los idiomas español e inglés, los cuales están oficializados mediante diccionarios especializados, sin embargo estos son idiomas endeudados con el latín, el árabe y las lenguas precolombinas (2001).

Desde ese punto de vista, la hibridación que estamos planteando es para quien vivencia una combinación de prácticas siendo esto parte de un proceso sociocultural, el cual García Canclini define como hibridación.

Es importante destacar que García Canclini aborda el concepto de hibridación desde el contexto de globalización, para diferenciar conceptualmente los procesos, donde tradicionalmente se habla más bien de sincretismo, y mestizaje, donde se explican las combinaciones de raza, religiosas e idiomáticas. Hibridación se plantea entonces para entender los procesos de un mundo globalizado que vivimos prácticamente desde finales del siglo XX, contexto donde los proyectos neoliberales del libre mercado y sus asentamientos transnacionales irrumpen con las fronteras nacionales, dejando atrás las ideas de territorialismo y localidad, quedando atrás las unicidades conceptuales para dar curso a las combinaciones conceptuales modernas.

Como parte de un proceso de hibridación cultural, situaremos al profesor entre dos prácticas profesionales en diferentes espacios, la pedagógica y la artística, con un punto común que es la música, dando como resultado una combinación de prácticas, generadora de nuevas prácticas, para decantar en la caracterización de un profesor híbrido, ya sea en su práctica o su identidad.

Para García Canclini existen múltiples ideas de hibridación manifestadas durante el siglo XX, particularmente con la música, como contexto de hibridación cultural:

Algo frecuente como la fusión de melodías étnicas con música clásica y contemporánea o con el jazz y la salsa, puede ocurrir en fenómenos tan diversos como la chicha, mezcla de ritmos andinos y caribeños; la reinterpretación jazzística de Mozart hecha por el grupo afrocubano Irakere; las reelaboraciones de melodías inglesas e hindúes efectuadas por los Beatles, Peter Gabriel y otros músicos. Los artistas que exacerbaban estos

cruces y los convierten en ejes conceptuales de sus trabajos no lo hacen en condiciones ni con objetivos semejantes. (2001, p. 15).

Así para el docente de música, la hibridación que le implica, dice relación con la influencia identitaria por pertenecer a dos lugares diferentes a la vez, pero desde los cuales el punto central de referencia, la música, fusiona sus prácticas, hibridándolo. En un sentido similar a lo antes mencionado, García Canclini nos habla del concepto hibridación como algo positivamente productivo:

¿Cómo fusiona la hibridación estructuras o prácticas sociales discretas para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas? A veces esto ocurre de modo no planeado, o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional. Pero a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No solo en las artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. (2001, p. 16)

Para García Canclini la hibridación recae sobre prácticas sociales y es resultado también de procesos de intercambio comunicacional. Por tanto es desde ese lugar que explicaremos al profesor híbrido, como resultado de sus prácticas sociales que conllevan procesos de intercambio comunicacional entre contextos, cuando es docente, cuando es artista.

Desde la hibridación cultural de García pasamos al modelo conceptual de hibridación social, utilizado por Sergio Sandoval Godoy, quien nos conduce explicativamente acerca de este concepto sosteniendo que la hibridación social:

Hace referencia a una interacción de prácticas, modelos, procesos o fuerzas sociales de naturaleza y trayectoria distinta que contiene principios de novedad, transición, adaptación, resimbolización, mejoramiento y rendimiento expresados mediante instrumentos, mecanismos y demás recursos de creación, innovación, experimentación y aprendizaje que traducen lo propio del fenómeno estudiado. (2003, p. 49)

La referencia a interacción de prácticas y modelos nos vincula con la práctica profesional docente y artística, las cuales tienen sus propios modelos según sea el contexto. Nuestro planteamiento conduce a los principios de adaptación de la práctica profesional docente según sea el caso, mientras que aplica recursos que le permitan la creación, la innovación y la experimentación, dado que con ese fin planteamos la posibilidad de un profesor híbrido.

La hibridación social se presenta cuando individuos, grupos, empresas, gobierno y demás agentes de cambio, a través de formas de importación, imitación o transportación, ponen en contacto dichas fuerzas sociales. Refleja una condición de mediación entre lo que se considera representa lo global y lo local, lo general y lo específico, y lo universal o lo particular. Expresa también una relación de tensión o de conflicto entre prácticas sociales hegemónicas y subordinadas. En este sentido, dicho fenómeno puede ser considerado una *fuerza social de cambio*. (Sandoval, 2003, p. 49)

Dicho esto, es el profesor híbrido, mediante el transporte entre sus prácticas profesionales el que pone en contacto fuerzas sociales. Además se presenta cierta tensión la cual responde a los contextos en que se desarrollan dichas prácticas, mientras que esa tensión podemos considerarla como Sandoval propone, una fuerza social de cambio pero en la identidad del profesor, como profesor híbrido.

El planteamiento de un profesor híbrido está enmarcado en un proceso socio-cultural de cambio, de generar nuevas posibilidades de identidad docente centradas en las diversas prácticas.

Esta noción de hibridación social comulga con una orientación teórica de tipo procesualista que intenta explicar cómo se origina el cambio social. Así, en la etapa actual de globalización y modernización, éste se entiende como proceso continuo de interacciones donde participan actores de todo tipo dotados con diferentes estrategias, reglas, y demás recursos para la toma de

decisiones con el fin de establecer o imponer objetivos o intereses que les son propios, dentro de espacios determinados de confrontación, negociación, acuerdos y desacuerdos. (Sandoval, 2003, p. 49)

Para Sandoval el contexto de globalización permite hacer mediación entre prácticas diferentes, en las cuales participan sujetos de diversos tipos cada uno con distintos objetivos. Esto lo llamaré hibridación social, definición que apunta a la manera en que nosotros comprendemos el fenómeno del profesor híbrido.

En este mismo sentido estamos hablando de la hibridación que vive el profesor pero directamente en la configuración de su identidad. Volviendo un poco a Canclini en lo que a identidad se refiere:

Estos procesos incesantes, variados, de hibridación llevan a relativizar la noción de identidad. Cuestionan, incluso, la tendencia antropológica y de un sector de los estudios culturales a considerar las identidades como objeto de investigación. El énfasis en la hibridación no solo clausura la pretensión de establecer identidades “puras” o “auténticas”. (Canclini, 2001, p. 17)

Es así que para García Canclini poner como objeto de estudio la identidad implica hablar también de heterogeneidad, de interculturalidad así como de hibridación. Hace sentido para nuestro tema ya que en las prácticas pedagógicas aparece el tema de la transdisciplinariedad, cuestión que relativiza de algún modo la identidad del docente haciendo un puente entre las diferentes prácticas. Son en su mayoría los procesos de transformación quienes deben estar en primera instancia de análisis, más que conjuntos de rasgos o características cerradas en busca de unilateralidad al definir identidad.

2.2 Identidad profesional del docente

Para la Real Academia Española, la palabra *identidad* tiene varias definiciones. Con el fin de ir guiando de la mejor manera la comprensión de esta investigación, partimos

por quedarnos con dos de ellas. En primer lugar, es considerada como un “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Mientras que en un segundo momento, se comprende como la “Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. (DRAE, 2019).

Estas definiciones genéricas nos sirven para contextualizar, sin embargo, podemos comprender y agregar que son variadas las circunstancias que definen la identidad y específicamente la identidad profesional del docente.

Pues bien, pasaremos a mirar el concepto de identidad docente de la manera en que la doctora e investigadora en educación Beatrice Ávalos lo define:

La identidad docente es una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada de las significaciones que le dan sentido al trabajo de los docentes: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se entiende como importante en las acciones de enseñanza y educación, la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido, y la disposición a resistir o realizar mediaciones respecto a lo que se considera que afecta su definición identitaria. (2013, p. 40)

Existen varios factores más que nos entregan elementos para analizar la identidad docente, según Ávalos:

El concepto de identidad tiene una vertiente psicológica y otra sociológica compuesta de los significados que construyen los individuos respecto a sí mismos y a sus acciones, y de los significados sobre su rol que le son asignadas por la sociedad. Hay identidades derivadas del lugar geográfico que se habita, del grupo social al que se pertenece, de la ocupación que se ejecuta o del tipo de colegio al que se asistió. (Ávalos, 2013, p. 37)

En definitiva la identidad del docente se va forjando mediante la interacción social junto a las experiencias personales vividas. Pueden influir sus intereses previos al

inicio de estudios académicos o el contexto sociocultural donde se desenvuelve y, posteriormente, tanto en su formación académica como en la relación e influencia de sus mismos maestros y compañeros de carrera.

En este mismo sentido hablaremos necesariamente de los componentes que definen su saber, los cuales forman parte constituyente de su identidad profesional. Vamos a explicar esta situación de la manera en que lo hace Maurice Tardif:

El saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro. (2004, p. 10)

Entonces, la identidad profesional es algo que se va configurando en la medida de las experiencias social e individualmente vividas y que experimenta el docente mientras va dialogando con sus saberes durante su desarrollo.

En dicha experiencia, Tardif nos comenta sobre el tiempo del trabajo docente y la identidad profesional, cuestión que tomaremos para enfocar nuestra perspectiva:

Si una persona enseña durante treinta años, no sólo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, con el paso del tiempo, se va convirtiendo –a sus propios ojos y a los de los demás- en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc. (Tardif, 2004, p.43)

La identidad profesional del docente se irá configurando respecto de sus vivencias, prácticas, de tipo profesional, emocional, sociales, con el tiempo que a ella dedica.

Es importante destacar, el tiempo de preparación para madurar el conocimiento, en este sentido es pertinente asociar la lectura que hace Tardif acerca del tiempo de escolarización previa de los profesores:

Antes de enseñar, los futuros profesores viven en las aulas y en las escuelas durante unos dieciséis años (o sea, en torno a 15.000 horas). Esa inmersión, es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno. (Tardif, 2004, p. 16)

Dicho esto, podemos entender cómo hacen eco en la realidad de los docentes en formación, todas las experiencias anteriores a lo largo de su vida como estudiante, es decir los doce años mínimos de escolaridad en nuestro sistema, hacen la antesala del mundo de representaciones que determinarán más tarde la identidad del profesional. Posteriormente el estudiante ya ingresa al sistema de trabajo y son las condiciones laborales las cuales comienzan a determinar las identidades.

Sobre identidad Carrasco, Luzon y López agregan:

La identidad es un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con los otros, pero es también un constructo relativo al contexto sociohistórico en el que se produce. En este sentido, para el análisis de los procesos de construcción de identidad es necesario articular una mirada micro, meso y macrosocial, ya que la percepción que tendremos de nosotros siempre estará influenciada por las miradas de quienes nos rodean. (2018, p. 198)

Por esta razón los contextos educativos laborales y/o académicos de cada profesor responden al contexto socio-histórico que vive y son determinantes en la construcción de la identidad docente. Decimos laborales porque cuando relacionamos la experiencia profesional docente con el mundo del trabajo ya estamos hablando de identidad laboral. Carrasco, Luzon y López continúan:

En este sentido, la identidad laboral de los docentes en Chile, se encontraría mediatizada por las formas en que se ha ido comprendiendo la profesión docente, ya que desde un punto de vista histórico, no tendría sentido pensar en una sola identidad magisterial. (2018, p. 198)

Es decir lo que definimos como profesión docente, desde sus prácticas y reflexiones, sustenta las bases para definir las identidades laborales de los docentes chilenos. Esto está relacionado en mayor medida con las políticas educacionales y laborales, lo cual depende de las reformas en el sistema educacional.

2.2.1 La identidad docente en relación a la especialidad

Para el docente y su diálogo con la especialidad, será de importancia el grado de vinculación con la experiencia musical previa, durante y posterior a su formación profesional, además de su formación docente, ya que todas esas etapas estarían configurando su identidad profesional como docente de música. Entenderemos esta situación desde la óptica de Teresa Mateiro, que considera al espacio de formación académica y sus programas de estudio como cuestión fundamental para entender el vínculo del docente con su especialidad musical:

Es la hora de decidir sobre el conjunto de conocimientos que será organizado y sistematizado para formar un determinado profesional. En el debate de un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuáles son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares. (Mateiro, 2010, p. 2)

En el mismo sentido el autor plantea dos cuestiones fundamentales que deben poseer los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje musical, que además de ser convergentes con la identidad profesional del profesor son determinantes en la formación profesional en la especialidad:

a) la música en sí misma como fenómeno musical y objeto de estudio –su naturaleza, significado, estructura; utilidad, efecto, historia–;

b) la actividad del campo musical –producción, reproducción, percepción, análisis e interpretación de la música, y reflexión sobre música y actividad musical–. (Mateiro, 2010, p. 3)

Además agrega Mateiro:

Los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música conciben al profesor en primer lugar como músico; hay que serlo para ser profesor. Ese modelo tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas. Hoy en día, la formación del músico y del profesor de música tiene lugar en la misma institución, sea universitaria o no. Es una carrera que establece un dilema acerca de la identidad de los estudiantes como ha sido encontrado en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países. (2010, 10)

Se señala que la formación en la especialidad del docente es importantísima para permitir que el docente se identifique como músico, sujeto impulsor de la disciplina más allá del mundo de la enseñanza, un ente activo en la práctica de su especialidad, en este caso del mundo artístico profesional de la música.

Por otro lado, frente al tema de formación profesional con respecto a la especialidad, tomaremos en cuenta además la perspectiva de Vanett Lawler quien hace años atrás proponía acerca de las cualidades identitarias del profesor de música:

El profesor musical debe ser formado como músico y como maestro. La enseñanza para optar a la carrera de educación musical se inicia en la escuela primaria y continúa en la secundaria. Lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse en estas dos etapas, son factores importantes y básicos para los alumnos que desean seguir la carrera de educación musical. Aquello que deben aprender y a veces olvidar los futuros maestros de música

después qué ingresan a la Escuela Normal, a la Universidad o al Conservatorio, es algo muy importante. (1963, p. 58)

Con esto Lawler establece por un lado que la formación inicial en la escuela, en básica y media ya son determinantes para el sujeto que más tarde seguirá una carrera musical. Además se refiere al doble papel que deben jugar los educadores musicales. La de maestro y músico. Por tal motivo, esto lo comprendemos como:

El hecho indiscutible de que el profesor de música escolar tiene que desempeñar el doble papel de músico y de profesor y que durante los años en que se forma para el cargo de educador musical, debe consagrar el tiempo suficiente a la especialidad para la cual se le está formando, o sea la música. (Lawler, 1963, p. 58)

Una vez formado y en ejercicio el profesor en su especialidad, abrimos el diálogo con esta. Para ello, Libâneo nos plantea hablar del conocimiento pedagógico del contenido, en su texto “La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico” lo que podemos asumir como la relación o diálogo con la especialidad desde la perspectiva del docente. Sin embargo, dicha situación es diferente en profesores de enseñanza básica y media. Para los de enseñanza básica, el diálogo con la especialidad se ve en desventaja frente al que tiene un profesor de enseñanza media. Por lo que Libâneo establece que hay una separación del contenido y la forma, es decir, entre la especialidad y la pedagogía:

En efecto, en la primera, en la cual se forma el profesor polivalente, la separación contenido-forma se caracteriza por la predominancia de la forma (por lo “metodológico”), con poca preocupación por el contenido que se imparte a los estudiantes. En las segundas, en las cuales se forma el profesor especialista en un contenido, hay un visible énfasis en los contenidos, desplazando la formación pedagógica para los años finales de la carrera, casi siempre separada de la formación disciplinar. (2012, p. 23)

Esta separación entre contenidos y pedagogía también son analizadas por Libâneo y se debe también a los cambios curriculares, producto de las reformas de los sistemas políticos y sus prioridades:

Destaco el papel que representa en la formación de profesores las políticas curriculares implantadas desde los años ochenta, en algunos países de Latino-América, con base en las orientaciones de organismos multilaterales, como el Banco Mundial, las cuales han introducido una especie de educación “bancaria”, materializada en un currículo instrumentalizado. (Libâneo, 2012, p. 23)

Con esto de alguna manera se explican las dificultades para establecer un diálogo entre el profesor y su especialidad. Tanto la formación inicial en el colegio en básica y media, luego en la universidad, son instancias formales de educación que fomentan la identidad de los profesores de música otorgándole determinados rasgos, más musicales, más pedagógicos, según sea el caso. Es decir, hablamos de mirar el proceso educativo como un todo ya que desde la escuela básica por decreto curricular nos enseñan música, cuestión que determinaría el primer piso educativo de encuentro con la música. Luego vendrá la enseñanza media, lugar donde nuestra relación musical en la mayoría de los casos ha sido con docentes de la especialidad, por lo tanto nuestro vínculo con la especialidad también cobra otras formas, obviamente según el tipo de docente que esté a cargo. Por último ya en la universidad los futuros profesores de música que están en formación, toman clases con todo tipo de docentes. Los hay con magíster, doctorados y también nos toca a veces con profesores que no son profesores sino que artistas. Todo esto determina claramente nuestro vínculo con la especialidad el cual se va modelando poco a poco en nuestra formación y que por cierto se encarga de ir forjando nuestra identidad profesional.

Para seguir vinculando lo pedagógico con lo artístico, Juan Cassaus nos habla acerca del profesor y el artista, cuestión que acuñaremos desde nuestro caso entre el profesor y la música:

La capacidad de actuación del profesor es crucial para el aprendizaje. Los alumnos que tienen un profesor que sabe su materia a la perfección, pero que no es un actor, es decir, que no entrega su saber con contenido emocional, tendrán que hacer muchos esfuerzos para lograr incorporar algo de la materia. Si le agregamos la dimensión del baile; donde la intensidad de la presencia y del movimiento intensifica la realidad. En fin, uno podría seguir buscando en las distintas artes los puntos relativamente obvios de contacto entre Arte y Educación. (Cassaus, 2013, p. 1)

Esta aseveración de Cassaus comprende el camino que estamos analizando ya que la práctica docente con la especialidad en música las consideraremos totalmente vinculadas, en cuanto también se relacionan con la formación de la identidad profesional docente y tienen lugar en la práctica misma.

En el sentido de la relación entre arte y educación, pero sobre todo en relación al valor positivo que esta relación conlleva, Cassaus, nos dice: "La educación es arte cuando el profesor agrega más realidad (u otra realidad) a la realidad de los alumnos." (2013, p. 2). Y continúa diciendo:

Cuando la educación es arte, se da un momento que bordea la felicidad en el profesor. Ver emerger el conocimiento en los alumnos, ver el momento en el cual un alumno comprende, es ver el instante de creación del alumno. Es una reacción que ha sido estimulada por el profesor. (Cassaus, 2013, p. 2)

El diálogo consciente del docente con su especialidad, es decir la música, cobra mayor sentido si lo argumentamos desde lo que Françoise Delalande visualiza como una condición necesaria que el profesor de música debe asumir, para posicionarse dentro de la cultura musical escolar. Delalande (2013): "Aun cuando

leve, una experiencia de composición, vivida en la escuela, asociada a una escucha analítica de un repertorio referencial, puede orientar la trayectoria musical del niño” (p. 31)

Es decir, las experiencias musicales que el profesor pueda hacer vivir a sus estudiantes será determinante para el conocimiento de la disciplina, sin embargo, eso dependerá de las cualidades que el docente maneje con su especialidad.

La música es incluso uno de los elementos esenciales que apoyan la sociedad que ellos conforman. Se intercambian discos, hablan de sus preferencias, se influyen mutuamente. Sin embargo, “su” música no suele ser la de su profesor. El computador puede ser la herramienta de salvación para el profesor de música, en este sentido. Seleccionar, copiar, mezclar, es una práctica que sus alumnos conocen bien, o con la cual los alumnos sueñan. ¿Qué mejor que pedirle a un colegial que practique esta escucha extremadamente fina de *depredador*, que los repertorios sean los más diversos, que vayan desde la música popular a la música contemporánea o clásica o étnica, y que sea capaz de elegir desde un punto de vista y por una fuerte motivación? (Delalande, 2013, p. 30)

Este hecho sin duda está manifestando la realidad de la cultura musical en el aula, así como las inquietudes musicales de los estudiantes, para lo cual el profesor debe contar con una práctica actualizada, es decir que mantenga un diálogo vigente con su especialidad, con el fin de traer recursos artísticos frescos al campo de la enseñanza.

Capítulo III. Marco metodológico

La presente investigación se realizará por medio de un método que permita conocer y orientar los fundamentos del problema observado. A continuación pasaremos a describir en detalle cada uno de sus pasos.

3.1 El enfoque de investigación Cualitativo

La presente investigación se realizará por medio del enfoque de investigación cualitativa, la cual según Hernández (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por lo tanto, se centra en conocer el caso de tres docentes de Educación Musical en diferentes establecimientos educacionales en Santiago de Chile, que se relacionan en su cotidianidad con la práctica artística musical.

Por consiguiente, utilizaremos el enfoque de una investigación cualitativa de carácter fenomenológico-hermenéutico. Dicho enfoque:

Se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: *a*) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), *b*) estudiarlo y reflexionar sobre éste, *c*) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), *d*) describirlo y *e*) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes). (Hernández, 2014, p.494)

En donde los sujetos a estudiar están en su contexto natural experimentando directamente su relación con los significados e interpretaciones de la realidad.

Es también importante destacar, que las características esenciales de la investigación cualitativa se guían, como señala Hernández:

Por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. (2014, p. 7)

El enfoque cualitativo de la investigación es de tipo inductivo ya que nos plantea introducirnos en el campo o la experiencia para desde ahí construir la teoría e ir generando conclusiones más acertadas con el fenómeno observado. A diferencia del enfoque cuantitativo, que desde la teoría se vuelca a observar y comprender la realidad. De este modo, el enfoque cualitativo busca principalmente:

La “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende “acotar” intencionalmente la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”)... Mientras que un estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población. (Hernández, 2014, p. 10)

En un sentido similar al antes planteado, U. Flick nos permite complementar la diferencia entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Sin embargo, no otorgamos ningún juicio de valor positivo de uno sobre otro, sólo precisamos la diferencia para justificar nuestra elección:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto. (2007, p. 20)

De esta manera en el método cualitativo es el investigador quien se preocupa de generar creencias personales sobre lo observado y concluido, lo cual se vincula con lo que queremos conocer en nuestra investigación. Entendemos por otro lado la elección de un enfoque cualitativo, en relación al objeto de estudio, siendo conscientes de la complejidad del mismo. U. Flick nos dice al respecto:

Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. (2007, p. 19)

Entendido este planteamiento sobre el porqué de nuestro enfoque, pasamos a referirnos sobre el tipo de estudio que aplica para esta investigación.

3.2 Tipo de estudio Exploratorio

Esta investigación nos resulta asociable con el tipo de estudio exploratorio. Por las características propias de la investigación, asociadas a la condición de ser un área

del conocimiento poco estudiado por los profesores en formación. Al respecto Hernández nos dice:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (2014, p. 91)

Para Hernández, un estudio exploratorio es como entrar en un mundo desconocido en el cuál se deben reconocer todas las variables, con el fin de explorar sorteando las dificultades que este tipo de estudio conlleva:

Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos. Generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas. Estas indagaciones se caracterizan por ser más flexibles en su método en comparación con las descriptivas, correlacionales o explicativas, y son más amplias y dispersas. Asimismo, implican un mayor “riesgo” y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador. (Hernández, 2014, p. 91)

Consideramos que esta investigación se realiza con poca información vinculada entre sí, respecto de sus variables y del conocimiento que del tema se desprende.

3.3 Definición de la muestra

Para realizar nuestra investigación, nuestra muestra consta de tres docentes de Educación Musical en diferentes establecimientos educacionales en Santiago de

Chile. Todos se relacionan en su cotidianidad con la práctica artística musical. Estos docentes, además de hacer clases de Educación Musical en colegios, trabajan en la producción de arte musical, ya sea como intérpretes, compositores, o en su defecto, ocupan cada uno de estos roles en el ejercicio de las artes musicales. Es así, que desde un enfoque cualitativo como el que rige la presente investigación:

Una buena muestra correspondería a aquella que es capaz de representar los diversos puntos de vista de la población en función de diferentes características de los sujetos (por ejemplo: sexo, edad, posición social, etc.), mediante una suerte de representatividad estructural. (Salinas, 2010, p. 28)

La muestra se define por medio de los criterios de pertenecer a un perfil pertinente para el estudio del problema. Del universo de profesores de Educación Musical que se desenvuelven profesionalmente en el ámbito artístico, tomamos una muestra invitada de tres profesores para el análisis de los datos y posterior establecimiento de la generalización y de conclusiones. (Salinas, 2010). Dichos docentes serán entrevistados en sus espacios de trabajo, Colegio A, Colegio B y Colegio C. Es decir, en los respectivos colegios donde desempeñan su labor docente.

Para la definición de la muestra ha sido necesario establecer dos criterios fundamentales. El primero dice relación, con que los profesores deben contar con título universitario además de estar vigentes en el ámbito laboral. El segundo criterio, que la práctica artística profesional de los entrevistados debe ser avalada por sus estudios profesionales en relación a la música, como también, deben ser validados por la cultura artística que los rodea. Dicho de otro modo, deben ser socialmente conocidos dentro de su especialidad. Para esto existen redes sociales y material audiovisual, con el fin de respaldar su elección.

Por lo precedente, desde la aproximación cualitativa, se supone una selección deliberada e intencional. Las personas no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n , se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el

investigador. Incluso, en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso. (Salinas, 2010, p. 90)

Como unidad de análisis, ocuparemos a los tres profesores mencionados, sobre la cual se agregará la unidad de análisis de *prácticas* la cual es mencionada y que pasamos a definir por Hernández (2014) como una unidad conductual “que se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria. Por ejemplo, las prácticas de un profesor en el salón de clases.” (p. 397)

3.4 Técnica de investigación: La entrevista.

Analizaremos la dimensión significativa de la experiencia de estos docentes, que, además de hacer clases de educación musical en colegios, trabajan en la producción de arte musical ya sea como intérpretes, compositores o en su defecto quienes en su hacer artístico ocupan cada uno de estos roles. Este análisis será mediante el desglose de información que nos entreguen las entrevistas realizadas, cuyo discurso es el que analizaremos críticamente para desprender conclusiones asociadas a nuestro tema de interés.

Pasamos a definir el concepto de entrevista según Hernández, quien nos comenta acerca de la entrevista cualitativa:

Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. (2014, p. 403)

Junto con esta definición, Hernández explica las características de la entrevista cualitativa:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. (2014, p. 403-404)

Para las entrevistas cualitativas, en la mayoría de las ocasiones es el investigador quien dirige la entrevista, y también Hernández continúa: “Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (p. 403). Además advierte sobre su complejidad en la puesta en práctica de ellas, diciendo: “Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad”. (p. 40. De este modo cerramos nuestro marco metodológico, estructurando cada parte de lo que implica una investigación cualitativa para ordenar el análisis que viene a continuación.

Capítulo IV. Análisis de datos.

En el presente capítulo pasamos a revisar y analizar los datos recogidos mediante la utilización de un cuestionario con trece preguntas enmarcadas en tres tópicos diferentes que responden a su vez, a los objetivos específicos de esta investigación exploratoria.

Dentro de esta podremos observar la información proporcionada por las entrevistas de manera sintetizada, donde buscaremos las argumentaciones o respuestas claves, con el objetivo de finalmente, dar respuesta a la pregunta planteada en nuestra investigación.

4.1. Análisis de las entrevistas

Luego de esquematizar la entrevista y ser ordenadas analíticamente, se realizó una síntesis de los puntos más importantes, junto con establecer vinculaciones y alcances que se logran con la teoría expuesta en el marco teórico.

ITEM 1: “Caracterizar la identidad profesional docente del profesor de música”

Este primer ítem está diseñado como su título lo indica, para caracterizar la identidad del docente. Es decir, generar una idea de cómo el docente se visualiza en su práctica profesional, y de qué manera esta caracterización puede entregarnos datos útiles para el conocimiento de su identidad.

Respecto a la primera pregunta acerca de cómo definen su identidad los tres docentes entrevistados, enmarcamos las principales respuestas:

- La identidad profesional docente se llega a definir con el hacer, es decir con la práctica en sí.
- La práctica musical genera influencia en la identidad del docente.

Cómo planteamos en nuestro marco teórico, en el apartado de identidad profesional docente, la identidad del docente se irá configurando respecto de sus vivencias, prácticas, de tipo profesional, emocional, sociales, con el tiempo que a ella dedica.

“Mi identidad profesional está totalmente enfocada en la práctica” (Profesor 3)

La definición identitaria de los docentes entrevistados se fundamenta principalmente en la práctica, son docentes que se configuran mediante el hacer práctico en la clase de música, cuestión que se vincula con lo establecido incluso por las orientaciones didácticas del Ministerio de Educación, que la clase de música debe ser fundamentalmente práctica donde se vivencie el arte musical.

Definición que nos hace sentido desde Maurice Tardif, quien nos avala dentro de esta conclusión sosteniendo que la identidad se forja mediante la experiencia práctica del profesor.

Si una persona enseña durante treinta años, no sólo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, con el paso del tiempo, se va convirtiendo – a sus propios ojos y a los de los demás- en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc. (Tardif, 2004, p.43)

Respecto de la segunda pregunta, la identidad docente continúa caracterizándose, el principal aspecto a destacar como respuesta es:

Desde la mirada de los colegas en el espacio laboral docente, existe una valoración positiva hacia el profesor de música. Respecto de la disciplina y sus aportes al servicio de otras asignaturas.

Con esto es pertinente sostener que la identidad del docente fluye y se configura en la medida que es capaz de confluir con otras disciplinas.

Sostenemos a partir de Beatrice Ávalos que la identidad se forja mediante la relación dinámica con el resto de la sociedad, porque tiene una vertiente psicológica y otra social.

El concepto de identidad tiene una vertiente psicológica y otra sociológica compuesta de los significados que construyen los individuos respecto a sí mismos y a sus acciones, y de los significados sobre su rol que le son asignadas por la sociedad. Hay identidades derivadas del lugar geográfico que se habita, del grupo social al que se pertenece, de la ocupación que se ejecuta o del tipo de colegio al que se asistió. (Ávalos, 2013, p. 37)

Los resultados de la pregunta tres y cuatro también nos entregan elementos para seguir describiendo la manera en que se caracteriza la identidad profesional docente.

El profesor aborda su identidad desde el plano emocional, ya que la pedagogía impacta en el sujeto y le entrega empatía con su entorno debido a la valoración, auto-valoración y el respeto que recibe en su ambiente laboral como profesor de música, por parte de profesores y estudiantes.

En este sentido Tardif establece:

El saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro. (2004, p. 10)

Los resultados de la quinta pregunta responden también a la caracterización de la identidad del docente de música. Nuestros principales aspectos concluyentes, acerca de la cercanía de la música con su identidad profesional son:

-La música como especialidad es lo fundamental y da forma a la identidad del profesor mientras más cercano a ella.

-Se busca establecer un equilibrio ideal entre la pedagogía y la música, ya que el ámbito educativo para el profesor de música es principalmente práctico.

Esto converge con lo planteado por Vanett Lawler quien nos dice:

El hecho indiscutible de que el profesor de música escolar tiene que desempeñar el doble papel de músico y de profesor y que durante los años en que se forma para el cargo de educador musical, debe consagrar el tiempo suficiente a la especialidad para la cual se le está formando, o sea la música. (Lawler, 1963, p. 58)

Dicho esto, al hablar de equilibrio o doble papel, es debido preguntarse cómo se concreta dicha definición en la práctica docente. Consideramos que la identidad del docente se presenta como elemento central donde podemos ver ese equilibrio o doble papel. Es decir, la identidad que porta el docente es más fácil que tome forma dual, más que su práctica, ya que en la escuela el docente debe estar sujeto a un rol.

La última pregunta del ítem de caracterización de la identidad profesional docente trajo como conclusión lo siguiente respecto a si se considera más profesor o más músico en la sala de clases:

- En la sala de clases el docente toma el rol que le compete por el contexto dado. Surge la necesidad de la disciplina y la norma, cuestión determinante en su quehacer laboral.

Por tanto la práctica profesional en cada contexto es la que debiera ser en relación al rol que ocupa en dicho lugar. Es decir, en el colegio, el sujeto es profesor y en su práctica artística es músico.

De este modo a continuación pasamos al siguiente ítem que nos ayudará a reconocer los elementos que componen la práctica artística profesional.

ITEM 2: “Reconocer los elementos que componen la práctica artística profesional”

La respuesta a la primera pregunta de este ítem se resume de la siguiente manera, según las opiniones de los tres profesores entrevistados.

-La práctica artística profesional está dada por la disciplina del músico, el tener una estructura de trabajo profesional para el estudio como intérprete y además de constancia en ensayos semanalmente. Además el hecho de grabar, producir y estar en escenarios profesionales hace de tu práctica musical algo profesional.

El músico se define y se demuestra profesional debido a la formación profesional que ha tenido en su plan de estudios. Por tanto lo que garantiza las competencias para ser músico profesional, es también la formación profesional que ha obtenido. Dicho esto Mateiro nos señala los contenidos que hacen óptima una formación en la especialidad profesional:

- a) la música en sí misma como fenómeno musical y objeto de estudio –su naturaleza, significado, estructura; utilidad, efecto, historia–;
- b) la actividad del campo musical –producción, reproducción, percepción, análisis e interpretación de la música, y reflexión sobre música y actividad musical–. (Mateiro, 2010, p. 3)

Las actividades comentadas por los profesores entrevistados, que hacen de la música una actividad profesional, están enmarcadas en la producción e interpretación de la música, además de la reflexión sobre la música y la actividad constante, cuestión que los define para ser clasificados como músicos profesionales.

En el análisis de la segunda y tercera pregunta de este ítem se continúa definiendo lo que significa una práctica artística profesional:

-La principal práctica artística concreta de los tres profesores radica en el ser instrumentista, es decir intérprete, directamente en escenarios. También hay trabajos de composición y dirección, pero en menor grado.

-Los profesores dedican diferentes tiempos a la música esto en relación a la carga horaria que tienen de clases también. El profesor 1 dedica de 4 a 8 horas semanales mientras que el profesor 2 dedica alrededor de 15 horas semanales.

En definitiva, estamos frente a una muestra de docentes que pueden definirse también como músicos profesionales en ejercicio, cuestión esencial que es capaz de reorientar la clase de música de una manera mucho más transversal para los estudiantes a través del ejercicio artístico.

El identificar los elementos que hacen de la práctica musical una práctica profesional, hace posible distinguir a los profesores que no cuentan con esa práctica así como tomar medidas para potenciar en los profesores de música la iniciativa de mantener vigente su práctica artística.

ITEM 3: "Identificar las relaciones entre la práctica docente en la asignatura de música y la práctica musical artística profesional"

Sobre este tema abordaremos las conclusiones que nos entregan los resultados de las tres entrevistas realizadas a los tres profesores en materia. Sin embargo, destacaremos también el punto de convergencia entre ambas prácticas, es decir, nos interesa aclarar la medida en que ambas prácticas se relacionan e identificar cuáles son dichas relaciones con el fin de obtener un análisis que nos permita sacar conclusiones respecto de si existe hibridación ya sea en la práctica del docente o en su identidad.

Sobre la primera pregunta planteada en este ítem, acerca de los elementos que moviliza de lo artístico a la práctica docente, tenemos como conclusión de los tres casos lo siguiente:

-La enseñanza por repetición es algo fundamental, cuestión utilizada en ensayos de banda y otras prácticas profesionales de música.
-La vinculación de prácticas hacen que en el ámbito escolar puedas permitirles vivenciar a los estudiantes, el hecho de producir un show o presentación, el sacarte fotos para publicitar el evento, o conocer de sonido, iluminación, equalización, etc., son vivencias que amplian el espectro, para que los estudiantes comprendan que la labor musical comprende otras prácticas.

Ahora el segundo planteamiento es sobre las prácticas docentes al trabajo artístico profesional:

Lo más importante que se transmite para la práctica musical profesional es la disciplina que entrega el sistema escolar. Además el cultivar buenas relaciones y trabajar con la diversidad es una cuestión que ayuda al desenvolvimiento en el ámbito profesional artístico donde una trata con multiplicidad de personas.

Por tanto del ámbito docente se puede trasladar al mundo artístico una serie de prácticas que permiten mejorar la vivencia del músico con su entorno. Posibilitando por ejemplo una buena convivencia con los demás músicos, tolerando la diversidad de ideas y personas con las que se trabaja en el ámbito artístico. La identidad del docente pasa a un estado de fluidez entre una práctica y otra, en este sentido es pertinente hablar más de identidad híbrida.

“no puedo separarme de la música porque si no estoy como profe estoy como músico” (profesor 2)

En definitiva esta frase nos explica el vínculo de una práctica y otra, es decir, el punto de convergencia entre prácticas, la música. Desde ahí emana la hibridez

como fenómeno explicado por la mezcla de prácticas. Tal como se define por García Canclini:

¿Cómo fusiona la hibridación estructuras o prácticas sociales discretas para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas? A veces esto ocurre de modo no planeado, o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional. Pero a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No solo en las artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. (2001, p. 16)

Ahora bien, si el docente estando en la sala de clases debe actuar como su rol lo indica, bajo las normas respectivas del control y la disciplina, esto nos ayuda a plantear con más claridad el concepto de hibridación, situándolo ya no en la práctica sino que en la identidad. Una de nuestras conclusiones en el ítem número 2 de las entrevistas nos lo grafica así:

En la sala de clases el docente toma el rol que le compete por el contexto dado. Surge la necesidad de la disciplina y la norma, cuestión determinante en su quehacer laboral.

De este modo nos trasladamos al ámbito de la identidad, ya que las prácticas operan más bien cada una en su contexto. Lo importante sería ahora que la identidad híbrida del docente de música, sea la que llegue a entenderse como un fenómeno que forma parte de un proceso sociocultural, en donde las clases de música se vean potenciadas por dicho fenómeno.

Todas las experiencias que los docentes tienen a través de su práctica durante los años de ejercicio son elementos que configuran su identidad y conectan con otros ámbitos, en este caso el artístico.

Antes de enseñar, los futuros profesores viven en las aulas y en las escuelas durante unos dieciséis años (o sea, en torno a 15.000 horas). Esa inmersión,

es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno. (Tardif, 2004, p. 16)

Esta cita de Tardif alude a respaldar el hecho de que la práctica docente, es una práctica formadora e influyente en la identidad del sujeto y que si la vinculamos a la práctica artística profesional, podemos asumir que el sujeto vivencia la hibridez en su identidad.

Ahora continuamos con la tercera pregunta y los resultados de este ítem son sintetizados de la siguiente manera:

- El respeto por el ejercicio musical
- Valores y en particular la humildad son cuestiones relevantes que enseñar a los estudiantes.
- Además hacen falta la implementación de infraestructura adecuada para poder desarrollar en pleno la clase de música.

Esta visión consideramos está orientada desde el músico, es decir, se aprecia que la intención es elevar el nivel de la asignatura en el ámbito escolar de manera tal que pueda generarse un entorno artístico propicio para la práctica musical. Se habla además de valores que debe poseer el artista como el respeto por el trabajo, la humildad y la disciplina en el estudio.

Estas perspectivas van desde el profesor, pero direccionadas de su identidad con afán de artista.

En la última pregunta se plantea a cada profesor si acaso los estudiantes conocen la práctica artística que ellos desempeñan fuera del aula escolar. En síntesis las respuestas apuntan a la siguiente conclusión:

- En los tres casos investigados el estudiante conoce la práctica artística profesional del profesor fuera del aula. De esta conclusión se destaca el hecho de que es un factor que motiva y aumenta las expectativas de la clase, por el hecho

de tener a un artista en el aula.

A diferencia de otros educadores excesivamente teóricos y académicos, un profesor(a)-artista no esquivo centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje. (Fajardo 2011, p. 77).

Con esto podemos respaldar el beneficio que otorga a la clase de música un profesor con dichas cualidades. Ahora, es debido precisar que el profesor-artista vendría siendo resultado de la hibridez de su identidad por la mezcla de prácticas diferentes. Desde las diferentes perspectivas que hemos recogido de los tres profesores entrevistados, llegamos a algunas ideas principales, necesarias de puntualizar. Del primer objetivo específico planteado hacia caracterizar la identidad profesional docente, se deduce que los profesores ocupan elementos artísticos en sus clases pero que su práctica concreta continúa siendo la de profesor por el rol dado. Esto es directamente para plantear que no es su práctica profesional la que se hibrida, sino más bien, su identidad.

El segundo objetivo específico apuntaba a reconocer los elementos que componen la práctica artística profesional, esto con el fin de establecer qué tipos de práctica validan la profesionalidad del artista que también ejerce como profesor.

Las prácticas artísticas profesionales que buscamos en nuestra muestra dicen relación con el ejercicio artístico profesional en el ámbito musical. Concluimos que deben tener un estándar mínimo de ensayos semanales, practicar el ejercicio de la especialidad interpretativa en algún instrumento musical y el training de presentaciones en vivo con nivel de producción profesional. Esto queda comprobado como conclusión en el ítem 2 de las entrevistas realizadas.

La práctica artística profesional está dada por la disciplina del músico, el tener una estructura de trabajo profesional para el estudio como intérprete y además de constancia en ensayos semanalmente. Además el hecho de grabar, producir y estar en escenarios profesionales hace de tu práctica algo profesional.

El tercer objetivo específico es el último ítem de preguntas y dice relación con identificar la relación entre la práctica artística profesional y la práctica docente en la asignatura de música. Del cual las relaciones entre una y otra son evidentes según lo expuesto por la muestra analizada. La realidad es que la relación identificada entre una práctica y otra se puede asociar más bien con la identidad del docente más que con la práctica misma. Es la identidad del docente la que se reconfigura constantemente al formar parte de dos prácticas paralelas en su vida diaria, lo cual puede sintetizarse como una identidad híbrida.

Conclusión

La existencia de la clase de educación musical en el aula consideramos que es fundamental para el sistema curricular en cualquier parte del mundo. Su implementación siempre estará sujeta a las posibilidades del establecimiento y a las competencias del docente. Sin embargo, la calidad de esta a veces es una cuestión abstracta, es decir, el medir su éxito queda un tanto desplazada a la presentación de eventos escolares, día del colegio, del alumno y con suerte si hay algún taller extra programático, donde pueda salir a relucir el trabajo realizado por el profesor, y es ahí donde se podría visualizar de algún modo la calidad del docente y sus competencias.

Nuestra investigación se enfocó en explorar el fenómeno que se da en algunos docentes de música de tener una doble labor en su práctica profesional. La de músico profesional y docente de música. Ello conlleva el ejercicio de formar dos visiones en espacios diferentes donde el punto común es la música, y el sujeto es quien confluye entre ambas, transformado su identidad. Es decir, el docente, enfrentado a ambas prácticas en su vida diaria, es capaz de vivenciar una y otra práctica en función de mejorar y/o elevar el nivel en cada una de ellas.

Nuestro objetivo era conocer las relaciones entre dos prácticas concretas, la práctica profesional docente y la práctica de músico profesional, lo cual daba para nuestra especulación, un nuevo perfil docente en su doble función de artista-docente. Un sujeto que fuese capaz de enfrentar los desafíos de la clase de música de manera lúdica, con riqueza didáctica y principalmente con música de por medio. Observamos tres casos de profesores que cumplían con dichas prácticas de artistas y docentes a la vez y mediante entrevistas realizadas a ellos, comprobamos que existen vinculaciones entre una práctica y otra y que principalmente adquieren relevancia en la identidad del profesional.

Como explicamos, la cuestión fundamental en nuestra investigación luego de revisar las prácticas concretas de dichos profesores, era probar y darnos cuenta de que precisamente su identidad pasaba por un proceso dual, que pasaba como fluido de una práctica a otra. Pero hay que aclarar, más que la práctica jugara un rol

dual, era precisamente la identidad del docente la que comenzamos a observar presentaba un estado de hibridez.

Nuestro desafío fue caracterizar, identificar y reconocer un perfil diferente en un tipo de docente de música que se vinculaba en una y otra práctica, la musical y la de docente. Luego de eso, aplicamos el concepto de hibridación cultural empleado por García Canclini para dar explicación al fenómeno que estábamos observando. Es así como en el devenir de la investigación nos encontramos que la doble función del profesor de música, como docente y como músico profesional, analizada como un fluir de experiencias prácticas, influyen sobre su identidad ya que la modifica potenciando positivamente su práctica profesional docente. Haciendo de su identidad profesional, una identidad híbrida al servicio de dos prácticas diferentes con un punto común, a saber: la música.

Y es así que concluimos lo siguiente. Lo que recibe más directamente el proceso de hibridez, es su identidad profesional docente, ya que su práctica debe ser solo una en el sistema educacional, la de formador, educador. Entonces desde su identidad híbrida, el docente es capaz de encontrar instancias donde demuestre desde la pedagogía, un acercamiento más directo con el arte musical para sus estudiantes. Incluso, son sus reflexiones sobre esta dualidad, las que son eventualmente capaces de enriquecer la clase de dicho docente.

La conclusión podría expresarse como una fórmula: a mayor experiencia profesional artística en el docente que ejerce, mayor es la hibridez de su identidad profesional; o también, a mayor hibridez en su identidad como producto de ambas prácticas, mejor calidad de profesional tendremos al servicio de la educación musical.

En conclusión podemos decir que nuestra pregunta de investigación encuentra respuesta, la cual desde las visiones de los tres casos analizados, aporta como resultado que el docente de música que mantiene una práctica profesional musical en activo, hibrida su identidad como docente, manteniéndolo más cerca de su especialidad y potenciando por defecto sus prácticas docentes.

Bibliografía

- Ávalos, Beatrice (2013): *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria, Chile.
- Carrasco, C., Luzón, A. y López, V. (2018): Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos*. XLIV, N° 3. Pp.193-212. Chile.
- Cassaus, Juan (2013): Apuntes sobre el profesor y el artista. *Am Revista de pedagogía en música*. Vol 1. Santiago de Chile.
- Delalande, Françoise (2013): “¿Hacia qué sociedad musical? Reflexiones sobre el rol de los educadores”. *Am Revista de pedagogía en música*. Vol 1. Santiago de Chile.
- Fajardo, J.L. Crespo (2011): “Cuando el docente es un artista”. *Revista de investigación. EARI, Educación Artística* n°2. España.
- Flick, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata, Madrid, España.
- García, Canclini Néstor (2001): *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paidós, Argentina.
- Giráldez, A. y Malbrán, S. (2011): “Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores”. En Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía. *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.39-45). España, OEI (Organización de los estados iberoamericanos).

-Hernández, Roberto (2014): *Metodología de la Investigación*, Editorial Mc Graw Hill / Interamericana Editores, México.

-Lawler, Vanett (1963): "Formación del educador musical". *Revista musical chilena*. Facultad de Artes, Universidad de Chile.

-Libâneo, J.C. (2012): "La integración entre conocimiento". *Revista de pedagogía crítica, Paulo Freire*. N°12.

-Mateiro, Teresa (2010): "Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos." *Revista de currículum y formación del profesorado*. Santa Catarina, Brasil.

-Mora, David (2012): "Integra educativa" Tema: Diálogo de saberes Cap. Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista de investigación educativa. vol 5 n°3*. La paz, Bolivia.

-Salinas, D. (2010): *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educativa*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

- Sandoval Godoy, Sergio A.. (2003). Hibridación social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. *Región y sociedad*, 15(28), 47-80. Recuperado en 24 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252003000300002&lng=es&tlng=es.

-Tardif, Maurice (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Editorial Narcea, España.

-Ministerio de educación (2016): Programa de estudio, Primero medio. Ministerio de educación, Chile.

Direcciones de sitios web

-Ministerio de Educación, (2016) Orientaciones Didácticas para Música, *La importancia del juego en educación musical*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-21296.html>

-Diccionario de la Real Academia Española (2019) <https://dle.rae.es>

Anexos.

ITEM 1: “Caracterizar la identidad profesional docente del profesor de música”

Preguntas/temas	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Resumen de lo que señalan respecto al tema
¿Cómo podría definir su propia identidad docente?	“Mi identidad se relaciona con el trabajo práctico, social y divertido con que enfoco mis clases”	“Mi identidad docente está basada principalmente en la práctica más que en la teoría” “Voy a que los niños toquen”	“inicialmente estudié música porque soy músico, luego vino el interés de enseñar” “Mi identidad profesional está totalmente enfocada en la práctica” “para mi la música primero se tiene que vivir y eso es lo que enfoco en mi clases”	La identidad profesional docente se llega a definir con el hacer, es decir con la práctica en sí. La práctica musical genera influencia en la identidad del docente.
¿Cómo cree que es visto por los demás profesores del establecimiento?	“Según lo que dicen me visualizan como un buen músico”	“Es un poco estigmatizado, pero te ven como el motivado y alegre”	“Siempre han tenido buena opinión del trabajo realizado” “La asignatura también se presta para estar al servicio de otras ramas” “siempre he tenido reconocimiento y una valoración positiva de parte de los colegas”	Desde la visión de colegas en el ámbito docente, existe una valoración positiva hacia el profesor de música. Respecto de la disciplina y sus aportes al servicio de otras asignaturas.
¿Qué significa para su identidad el ser profesor?	“Significa un intercambio de mucho cariño, valoración y respeto”	“Es un estilo de vida porque debes regirte por los cánones de ser profe”	“Me siento muy afortunado de ser profesor” “la posibilidad de enseñar a ser buena	El profesor aborda su identidad desde el plano emocional, ya que la pedagogía le entrega empatía con su entorno debido a

			<p>persona es lo más valioso”</p> <p>”A mi me impacta la pedagogía por el trabajo social que hace”</p>	<p>la valoración, auto-valoración y el respeto que recibe en su ambiente laboral como profesor de música.</p>
<p>¿Qué significa para Ud. ser profesor de música?</p>	<p>”Para mí significa ser músico”</p>	<p>”De chico siempre entregué los conocimientos que tenía”</p> <p>”Músico de cabro, entonces más que por sacar la carrera es algo que vienes cultivando siempre”</p>	<p>”Es muy importante la música porque es una forma de que las personas socialicen y vivan en otro plano la realidad”</p> <p>”Eres el profesor entretenido, según te enfoques”</p> <p>“ Es una gran responsabilidad porque el tema artístico depende de ti en el colegio” ”Soy feliz de poder aportar a los niños chiquitos, a través de la música”</p>	<p>El profesor aborda su identidad desde el plano emocional, ya que la pedagogía le entrega empatía con su entorno debido a la valoración, auto-valoración y el respeto que recibe en su ambiente laboral como profesor de música.</p>
<p>¿Qué lugar ocupa la música en su ámbito profesional docente?</p>	<p>”En el aula soy profesor, pero raro porque sin dejar de ser músico me siento también profesor”</p>	<p>”Es el universo mismo, todo gira en torno a la música”</p> <p>”no puedo separarme de la música porque si no estoy como profe estoy como músico”</p>	<p>”Toda, es lo fundamental” ”Yo soy primero músico, pero ya se ha equilibrado entre ambas, la educación es muy importante para mí”</p> <p>Siempre he enfocado mi profesión en la práctica”</p>	<p>La música como especialidad es lo fundamental y da forma a la identidad del profesor mientras más cercano a ella.</p> <p>Se busca establecer un equilibrio ideal entre la pedagogía y la música, ya que el ámbito educativo</p>

				para el profesor de música es principalmente práctico.
En la sala de clases ¿se siente más profesor o más músico?	“En la sala de clases soy profesor, es que ese es mi rol”	“En el aula soy más profesor, antes que todo”	“Me siento más profe” “A veces me he mostrado como músico y sirve pero no suelo hacerlo”	En la sala de clases el docente toma el rol que le compete por el contexto dado. Surge la necesidad de la disciplina y la norma, cuestión determinante en su quehacer laboral.

ITEM 2: “Reconocer los elementos que componen la práctica artística profesional”

Preguntas/temas	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Resumen de lo que señalan respecto al tema
¿Cuáles elementos cree usted que hacen de su práctica musical, una práctica artística profesional?	“En mi caso es el ser intérprete, soy bajista”	“El ser metódico, tener un método y respetar tu planificación como músico” “tiene que ver con las veces que prácticas tu instrumento y su técnica”	“Pertenezco actualmente a una banda de cumbias y esa experiencia ha sido profesional por el hecho de tocar en eventos masivos, con nivel de producción de primer nivel, con roudies, técnicos y asistentes” “Por el hecho de tener la posibilidad de grabar con grandes bandas como santa feria entre otras experiencias	La práctica artística profesional está dada por la disciplina del músico, el tener una estructura de trabajo profesional para el estudio como intérprete y además de constancia en ensayos semanalmente. Además el hecho de grabar, producir y estar en escenarios profesionales hacen de tu práctica algo profesional.

			paralelas al ser profe”	
¿Cuál es su práctica artística profesional concreta?	<p>“Soy bajista y formo parte de bandas de música original.</p> <p>Trabajo en tributos y pegos en general como músico de sesión”</p>	<p>“Soy cantante, siempre el canto ha sido mi puntal”</p> <p>“Actualmente estoy vinculado con mi proyecto Dany Lazos y el 10 de oro. Estoy en variadas orquestas como cantante”</p> <p>“Ahora estoy grabando un 5to álbum propio”</p>	<p>“En mi banda soy charanguista y vientista en la banda de cumbia “El Planchala”</p>	<p>La principal práctica artística concreta de los tres profesores radica en el ser instrumentista, es decir intérprete, directamente en escenarios. También hay trabajos de composición y dirección, pero en menor grado.</p>
¿Cuánto tiempo dedica a la práctica artística profesional durante la semana?	<p>“Dedico de 4 a 8 horas semanales de ensayos”</p>	<p>“Dedico en total como músico 3 horas diarias”</p>	<p>“Dedico de 8 a 10 horas semanales entre ensayos y presentaciones.”</p>	<p>Los profesores dedican diferentes tiempos a la música esto en relación a la carga horaria que tienen de clases también. El profesor 1 dedica de 4 a 8 horas semanales mientras que el profesor 2 dedica alrededor de 15 horas semanales.</p>

ITEM 3: "Identificar las relaciones entre la práctica docente en la asignatura de música y la práctica musical artística profesional"

Preguntas/temas	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Resumen de lo que señalan respecto al tema
Desde su práctica artística profesional, ¿qué elementos considera que lleva consigo a la práctica docente?	<p>"Con los niños soy bien concreto, o sea hay que tocar sol-la-sol-la hasta que aprendan la lectura.</p> <p>Les digo que escuchen música.</p> <p>Les hablo sobre la responsabilidad, la conciencia de los ensayos, la importancia de practicar mucho, ser constante."</p>	<p>"Llevo bastante al aula la repetición, de melodía , de frases, que ocupo en mi estudio personal y el resultado es positivo"</p> <p>"además la motivación, igualarte con ellos, hacer las actividades con ellos"</p>	<p>"Primero te digo que la relación de convergencia entre ambas prácticas es un plus, a lo mejor no es tan necesario para la práctica musical en el colegio pero si define al profesor yo creo en el tema de como apunta y como perfila su clase". "La mirada como músico profesional puede incluir la mirada de la producción, de las fotos, ampliar el espectro a los estudiantes de que la música abarca también otras disciplinas y eso está en tener una práctica musical profesional de músico." "Eso es desde que le enseñas a conectar un micrófono y varias experiencias que podrías incluir a tus contenidos, que no están en el currículo"</p>	<p>La enseñanza por repetición es algo fundamental, cuestión utilizada en ensayos de banda y otras prácticas profesionales de música.</p> <p>La vinculación de prácticas hacen que en el ámbito escolar puedas permitirles vivenciar a los estudiantes, el hecho de producir un show o presentación, el sacarte fotos para publicitar el evento, o conocer de sonido, iluminación, ecualización, etc son vivencias que amplían el espectro, para que los estudiantes comprendan que la labor musical comprende otras prácticas.</p>

<p>De su práctica docente, ¿qué elementos reconoce que incorpora a su práctica artística?</p>	<p>“Al ensayo de tu banda llegas queriendo explicar, ya sea la partitura, las partes de la canción. Las habilidades que más tengo desarrolladas son el formar conjunto instrumental, debido a mi práctica musical”</p>	<p>“Lo más importante es la disciplina, la puntualidad, la responsabilidad” “El buen trato, abierto a las opiniones, democrata” “Uno trabaja con diversidad de gente, eso ayuda mucho”</p>	<p>“La mirada pedagógica aporta más en el orden” “En una de las bandas soy director musical y ahí ejerzo la parte pedagógica en revisar ciertas partes de la canción por ejemplo”</p>	<p>Lo más importante que se transmite para la práctica musical profesional es la disciplina que entrega el sistema escolar. Además el cultivar buenas relaciones y trabajar con la diversidad es una cuestión que ayuda al desenvolvimiento en el ámbito profesional artístico donde una trata con multiplicidad de personas.</p>
<p>¿Qué elementos utilizados como artista musical considera necesarios incorporar en la sala de clases?</p>	<p>“Respetar el silencio, respetar la opinión del otro, ayudar cuando hay error, trabajar la humildad”</p>	<p>“El respeto y la valoración del ejercicio musical”</p>	<p>“Estamos implementando en el colegio amplificación, donde los niños están activos con audio profesional” “Falta incorporar elementos de infraestructura por ejemplo, salas adecuadas acústicamente, o básicamente que existan instrumentos musicales”</p>	<p>El respeto por el ejercicio musical, Valores y en particular la humildad son cuestiones relevantes que enseñar a los estudiantes. Además hacen falta la implementación de infraestructura adecuada para poder desarrollar en pleno la clase de música.</p>
<p>¿Sus estudiantes del establecimiento educacional conocen su práctica artística profesional?</p>	<p>“Sí, por eso quieren verme en acción, eso los motiva. Cada vez que muestras algún ejemplo debes hacerlo bien, como</p>	<p>“Sí, pero no como debiera ser, me mantengo bajo perfil con eso.” “Saben que tengo un seudónimo y que tengo perfil de</p>	<p>“Sí, conocen mi práctica musical y además tengo contacto fuera del colegio con algunos, me van a ver tocar</p>	<p>En los tres casos investigados el estudiante conoce la práctica artística profesional del profesor. De esta</p>

	músico"	artista, pero me guardo un poco con los niños, ya que es otro mundo"	también" "Tú influencia musical puede impactar en la vida de los niños"	conclusión se destaca el hecho de que es un factor que motiva y aumenta las expectativas de la clase, por el hecho de tener a un artista en el aula.
Otros		"Como consejo a las nuevas camadas de profesores que van saliendo, que regulen sus tiempos, que simplifiquen, que sinteticen su práctica profesional artística con la práctica profesional docente para que así puedan hacer las dos"		