



Educación

ISSN: 1019-9403

ISSN: 2304-4322

Pontificia Universidad Católica del Perú

Cornejo Valdivia, Eugenia
Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú
Educación, vol. 32, núm. 62, 2023, Enero-Junio, pp. 77-97
Pontificia Universidad Católica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876091004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú

EUGENIA CORNEJO VALDIVIA*

Universidad Nacional de Música – Perú

Recibido el 20-11-20; primera revisión el 9-09-22; aceptado el 6-10-22

RESUMEN

Este artículo presenta la caracterización de la trayectoria formativa de los docentes de música de una institución educativa privada escolar limeña con bachillerato internacional, realizada en el año 2019. En ella, mediante formatos de hoja de vida y entrevistas semiestructuradas aplicadas a diez docentes del departamento de música a tiempo completo se analizó la categoría propuesta formación inicial y permanente. Los hallazgos muestran que las trayectorias formativas transitan entre lo musical y lo pedagógico. La formación inicial fue mayoritariamente en música y la formación permanente en pedagogía debido a razones de carácter laboral. Con esta información se proponen tipos de trayectoria formativa. Además, emergieron categorías sobre formación musical y formación en el desarrollo de la ocupación que develan formación permanente en espacios no formales y en el ámbito laboral.

Palabras clave: trayectoria formativa, educación musical escolar, formación docente, docente de música

Training trajectory of school music teachers: A case study in Lima-Peru

ABSTRACT

This article presents the characterization of the training trajectory of music teachers from a private educational institution in Lima with the International Baccalaureate program, conducted in 2019. Using curriculum vitae formats and semi-structured interviews applied to ten full-time music department teachers, the proposed categories of initial and ongoing training were analyzed. The findings

* Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y bachiller en Docencia Instrumental por la Universidad Nacional de Música. Especializada en Gestión Cultural y Gestión de la calidad en entidades educativas. Músico de la Orquesta Sinfónica Nacional del Perú y profesora de la Universidad Nacional de Música, además de amplia experiencia en formación de orquestas infantiles y proyectos sociales de formación musical. Correos electrónicos: ecornejo@unm.edu.pe / eugecorval@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6420-0130>

show that the training trajectories range between musical and pedagogical aspects. Initial training was mostly in music, while ongoing training was in pedagogy due to work-related reasons. Based on this information, different types of training trajectories are proposed. In addition, categories emerged about musical training and training in the development of the occupation that reveal ongoing training in non-formal spaces and in the workplace.

Keywords: educational trajectory, school music education, teacher training, music teacher

Trajetória de formação de professores de música escolar: estudo de caso em Lima-Peru

RESUMO

Este artigo apresenta a caracterização da trajetória formativa de professores de música de uma instituição educacional privada em Lima, com Bacharelado Internacional realizado em 2019. Usando formatos de currículo e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dez professores de tempo integral do departamento de música, foram analisadas as categorias de formação inicial e contínua propostas. Os resultados mostram que as trajetórias formativas variam entre aspectos musicais e pedagógicos. A formação inicial foi principalmente em música e a formação contínua em pedagogia, devido a motivos de trabalho. Com base nessas informações, diferentes tipos de trajetórias formativas são propostas. Além disso, surgiram categorias sobre formação musical e formação no desenvolvimento da ocupação que revelam formação contínua em espaços não formais e no local de trabalho.

Palavras-chave: trajetória formativa, educação musical escolar, formação de professores, professor de música

1. INTRODUCCIÓN

En el Perú, la educación musical escolar es una tarea pendiente, con enormes brechas. El Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado en 2016 contempla solo la asignatura Arte y Cultura, la cual como precisa Mendívil (2016) puede ser implementada con cualquier disciplina artística. Por ello existen diferentes formas de desarrollar el curso donde la educación musical puede o no estar presente. La diferencia en esta realidad es extrema, desde no impartir educación musical hasta tener programas de música equiparables a instituciones de formación especializada, esto último solo en colegios particulares.

Dentro de la misma problemática, en el Perú existe un déficit de docentes especializados en arte para las necesidades del sistema. Como confirma Farro (2020), solo el 4,1% de los docentes que enseñan el curso de Arte y Cultura son docentes con formación especializada, el 95,9% de docentes que desarrollan el curso no poseen la especialidad de arte, lo cual sucede probablemente por la escasez de docentes especializados y la necesidad de cubrir las plazas.

Asimismo, nuestro país cuenta con programas de formación de educadores musicales en universidades, conservatorios y escuelas de música tanto públicas como privadas. El título profesional en cualquier rama de la música puede acreditar a un músico para trabajar como docente de música escolar en una institución educativa privada, pero en el sector público es necesario contar con un título pedagógico.

Esta realidad motivó la presente investigación. En ella se buscó conocer al colectivo docente de música escolar y visibilizar su trabajo. Se decidió por los estudios de trayectoria ya que nos permitirían tener una visión amplia de lo que implica la participación del sujeto en el mundo formativo-laboral y dar cuenta de la flexibilidad y los cambios que experimentan los sujetos dentro y fuera de él sin dejar de lado su relación con un contexto organizacional (Cabrera, 2014 y Peláez & Riascos, 2013). Dentro de este tipo de estudios, los de trayectoria formativa abordan temas relacionados con la instrucción de los sujetos dentro de una institución o nivel educativo, el análisis del recorrido por los distintos niveles educativos, las credenciales obtenidas durante el trayecto de vida y el cómo aumenta el aprendizaje o entrenamiento del docente (Sánchez, 2017).

Así, en el presente artículo se describe una parte de la tesis realizada para la obtención del grado de magíster de la Maestría de Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú realizada en 2019 y muestra la caracterización de la formación inicial y formación permanente de los docentes de música del caso estudiado, segundo objetivo de dicha

investigación empírica. Para ello, estudió las subcategorías formación inicial, formación permanente y aprendizaje en el desarrollo de la ocupación (subcategoría emergente), culminando con una propuesta de tipos de trayectoria formativa para el caso estudiado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Características de la formación del docente de música escolar

El término formación es un constructo complejo que puede abordarse desde diferentes miradas (filosófica, sociológica, psicológica, pedagógicas y cultural) (Gómez et al., 2022). Se puede entender como la transformación del individuo en sus estructuras internas en un determinado contexto histórico-social que caracteriza, da sentido y determina según los discursos dominantes de ese momento (Gómez et al., 2022; Marín & Tamayo, 2005).

Desde esta mirada, la formación docente es un proceso que se estructura en un continuo, por ello, las últimas tendencias sobre desarrollo profesional docente llaman formación continua a la formación inicial y la formación permanente (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos [CISE], 2014).

El docente de música escolar como cualquier docente se enmarca en estos procesos con la singularidad de su perfil que necesita de una doble preparación: musical y pedagógica, además de la dualidad músico-docente en la que se desarrolla.

2.1.1. Formación inicial

La formación inicial como primer eslabón del desarrollo profesional tiene como objetivo preparar para ejercer la profesión, adquirir la profesionalidad y la integración de competencias vinculadas a la socialización profesional (Imbernón, 2000; Vaillant, 2013). En este periodo formativo, Del Mastro (2020) destaca que la formación inicial debería contemplar, además del desarrollo pedagógico, el dominio de aspectos curriculares, la búsqueda de un equilibrio entre el dominio disciplinar y la formación didáctica, un enfoque interdisciplinario y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Para el caso del profesional en educación musical la cantidad de concepciones sobre lo que la formación inicial del docente de música debe ser es diversa (Aróstegui & Cisneros, 2010; Carabias, 2016; Aranda et al., 2017; Mateiro, 2010), ya que cada institución la estructura desde una concepción propia.

Aróstegui y Cisneros (2010) plantean que «no hay un espacio definido en el que formar a los maestros de música» (p. 183). Señalan como evidencia la diversidad de sus formas y características, es decir, variedad de instituciones (universidades, conservatorios, etcétera) de títulos entre países (y en cada país), de tipos de formación y niveles de aprendizaje desiguales. Asimismo, Mateiro¹ (2010), propone tres modelos de formación del docente de música en nuestra realidad: a) músicos con especialidad en educación musical, b) pedagogos con especialidad en educación musical y, c) arte-educadores con especialidad en educación musical; donde la decisión del grado de formación especializada en música dependerá de cada institución.

En esta línea, se hace evidente que la formación de los docentes de música comparte lo pedagógico y lo musical. El conflicto se encuentra en el énfasis que se da a cada aspecto de cara a la realidad de la enseñanza musical escolar actual. Sobre ese punto, Blanco y Peñalba (2020) llegan a la conclusión que hay una debilidad en la parte de formación musical debido, entre otras cosas, a la falta de conocimientos en música previos al ingreso a la universidad (investigación sobre dos programas de formación en España). Por su parte, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) encuentran que hay diferencias en el grado de especialización musical en la formación inicial del profesorado de música de primaria en comparación con los de secundaria en Europa (con excepción de Alemania, Austria y Suiza), describiendo que para la mayoría de los países se trata de una formación general.

2.1.2. Formación permanente

Se define formación permanente como el desarrollo profesional de los docentes relacionado directamente con el proceso de mejora profesional y la solución de situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de la función con el fin de ampliar o perfeccionar las competencias profesionales y se puedan adecuar a los cambios del entorno (Pineda & Sarramona, 2006; Sánchez & Huchim, 2015).

Por la diversidad de formas en las que se puede dar la formación permanente presentamos en la Tabla 1 la organización por modalidades propuesta por el Ministerio de Educación del Perú [Minedu].

¹ Investigación que analiza planes de estudios de países suramericanos [Argentina (9), Bolivia (2), Brasil (15), Chile (8), Colombia (1), Ecuador (2), Paraguay (1) y Venezuela (7)], proporcionados por las instituciones, documentos disponibles en las páginas web y organismos de consulta como los Ministerios de Educación y la Unesco.

Tabla 1. Resumen de las acciones formativas por finalidad propuestas por el Minedu (2013)

Actualización	Manejo teórico-práctico de los últimos avances de la pedagogía y las disciplinas relacionadas con el currículo
Especialización	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina, afín a su título profesional
Segunda especialidad	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina en un área distinta a la del título profesional
Postgrado	Estudios conducentes a un grado académico

Nota: «Decreto Supremo N° 004-2013-ED Reglamento de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial», Minedu, 2013. Tabla textual de Lip (2019, p. 22).

Otra modalidad de formación permanente comúnmente encontrada es el *curso*, definido como una forma «adecuada y válida si el objetivo es actualizar conocimientos de la propia especialidad o profundizar en temas sobre los que se ha comprobado una necesidad de formación e información» (CISE, 2014, p. 31).

Asimismo, es importante mencionar que la formación permanente puede darse en ámbitos no formales, entendidos como aquellos que se encuentran fuera de los marcos tradicionales o el sistema educativo. Aunque sus límites son menos claros, el aprendizaje no formal se considera menos estructurado y más flexible, atiende a todo tipo de niveles y edades, y a él se recurre por voluntad propia, además de que puede ser impartido por diferentes agentes tanto públicos como privados (Foresto, 2020). Con la virtualidad estos aprendizajes abarcan también lo autoformativo, donde se puede acceder a diferentes materiales y tipos de formación que van desde lo bibliográfico, audiovisual, sonoro, u otros.

Para los docentes de música, la formación en ámbitos no formales son vías de formación permanente muy utilizadas. Por ello, las clases particulares, la investigación, la participación en festivales de música, los cursos (de instrumento musicales) y los seminarios son parte importante de la formación, que puede o no tener certificación.

2.2. La trayectoria formativa

Anijovich et al. (2009), proponen entender la formación docente como el trayecto flexible y de construcción constante, donde el desafío es «cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido» (p. 21). Para las autoras

(Anijovich et al., 2009), el trayecto implica procesos de interacción entre el que se forma, el formador, el objeto de estudio y el ámbito de trabajo y se dan en las distintas etapas formativas de los sujetos y no solo en su formación profesional, ya que en cada etapa hay vivencias que impactan y van construyendo el trayecto. Las autoras destacan que al hablar de estas etapas o momentos nos movemos en un espacio impreciso ya que para muchos docentes la formación inicial sistemática es inexistente, y que en ocasiones esta llega luego de varios años de ser docente (realidad compartida con los docentes de música).

Desde esta misma perspectiva, Lozano (2016) indica que la formación de un docente es un asunto complejo, no ordenado, que repercute en el docente y lo va modelando a partir de multiplicidad de experiencias formales e informales que confluyen de distintas formas y en distintos momentos.

De este modo la trayectoria formativa de los sujetos se concibe en una dinámica de autoconstrucción, lo que es coherente con el mercado laboral cada vez más exigente y cambiante. Así, surge la teoría de autogestión profesional, la cual enfatiza la manera proactiva y autodirigida en la que los sujetos manejan sus carreras con una visión de sus propias aspiraciones profesionales, intereses, valores y motivos, que llevan a planificar el desarrollo profesional, crear oportunidades y redes (Coetzee & Schreuder, 2018).

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación empírica, descriptiva y de enfoque cualitativo que permitió estudiar el problema desde los significados o interpretaciones de los sujetos. La investigación se centró en los docentes de una institución educativa de características especiales y criterios específicos a la que nos acercamos de manera profunda. El método elegido fue el estudio de caso, ya que permite el análisis de la particularidad y la complejidad del caso escogido; del mismo modo, tiene por objetivo comprender a profundidad el significado de una experiencia y de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto durante un período (Gerring, 2007; Stake, 1999; Yin, 1994).

Como se mencionó antes, el caso fue intencionado y estuvo constituido por diez docentes a tiempo completo del departamento de música de la Institución en estudio (el departamento de música está conformado por once docentes, diez tienen contrato a tiempo completo y uno a medio tiempo), donde cuatro son hombres y seis mujeres de edades y características de formación disímiles. Todos ellos atienden los tres niveles de formación de la institución repartiendo sus funciones entre ser docente de cursos teóricos, docente de instrumento musical y algún cargo administrativo (solo algunos).

Si bien nuestro caso lo conforman los docentes no se puede dejar de observar que pertenecen a una institución con características especiales que le confieren matices de singularidad al caso. La institución educativa seleccionada imparte la educación musical como un componente importante dentro de su programa curricular. Se autodefine como un avanzado programa de música que enseña a todos los alumnos a tocar un instrumento musical y que reconoce la música como necesaria. Asimismo, su programa cumple con los requerimientos del bachillerato internacional en música y es un programa secuenciado desde el nivel inicial hasta sexto de secundaria por lo que requiere una plana docente especializada en lo musical.

Las técnicas de recojo de información utilizadas fueron la encuesta mediante la elaboración de un formato de hoja de vida y la entrevista semiestructurada con su respectivo guión que permitió profundizar en la información requerida. Para procesar la información se utilizó la técnica de la codificación y la triangulación para las categorías formación y movilidad. Como en la investigación se empleó más de una técnica de recojo de información, la convergencia entre ambas técnicas dio mayor confianza a los investigadores sobre la validez de los resultados (Cohen et al., 2018). Por ello, se contrastaron los datos recogidos en la hoja de vida con la entrevista y esto condujo a un nivel más profundo de conocimiento de las categorías.

Para el desarrollo de la investigación se plantearon y desarrollaron categorías acordes al objetivo específico, subcategorías y aspectos a considerar recogidos de la revisión teórica que ordenó la manera de recoger la información. La Tabla 2 así lo demuestra:

Tabla 2. Objetivos específicos, categorías e instrumentos

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Aspectos	Instrumentos
Caracterizar la formación inicial y formación continua de los docentes de música del caso estudiado	Formación	Inicial	Pregrado	Hoja de vida Entrevistas
		Permanente	Posgrado	
			Segunda especialidad	
			Especialización	
			Actualización	
			No certificada	
		Aprendizaje en el desarrollo de la ocupación (emergente)		

Finalmente, atendiendo los criterios éticos de toda investigación se cumplió con brindar la información pertinente a los participantes, la integridad científica, confidencialidad y responsabilidad en el manejo de la información.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las evidencias que se presentan tienen un código de identificación en la parte final que permite rastrear la procedencia de la información en las matrices de análisis. La letra E significa el tipo de técnica E = entrevista y D con un número = al docente y el número que se le confirió para evitar subjetividades en el análisis.

4.1. Formación inicial

Los resultados muestran que la formación inicial transita entre la educación musical, la pedagógica o ambas y que no necesariamente fue previa al desarrollo de la ocupación. La Tabla 3 presenta el resumen de la formación inicial del colectivo en estudio.

Tabla 3. Tipos de formación inicial encontrados en el caso estudiado

Formación inicial	N° de sujetos
En música	3
En música y docencia en arte	1
En música y docencia en música	1
En música y docencia	1 (no concluida y en proceso)
En docencia en música	1
En docencia en arte	1
En docencia en arte y docencia en música	1
En docencia	1

De manera detallada se explica de la siguiente manera: tres docentes tienen formación inicial solo en música, cuatro docentes poseen doble formación inicial en música y alguna rama de la docencia y tres realizaron estudios en docencia. Cabe resaltar que seis docentes tienen formación musical como instrumentista (uno no concluyó sus estudios). Por ello, tenemos como resultado que la formación inicial para la mayoría del colectivo es en música. Asimismo, esta información sugiere que la institución privilegia la contratación de

docentes instrumentistas en tanto ello supone un saber específico, lo que coloca en segundo plano el saber pedagógico que es cubierto con la formación permanente.

Por otra parte, las entrevistas revelaron que algunos docentes decidieron estudiar la carrera de docencia en arte o música por necesidad laboral después de haber comenzado a trabajar. Esto muestra la influencia del trabajo en la trayectoria formativa, lo que es contrario a lo que generalmente ocurre en el desarrollo profesional, donde se estudia una carrera y luego se busca trabajo. Este hallazgo coincide con lo propuesto por Anijovich et al. (2009), ya que es una realidad que para muchos docentes la formación inicial es un espacio impreciso que puede ocurrir años después de haber comenzado a trabajar como docente.

Otro punto es que los docentes con estudios en música o docencia en música realizaron su formación en instituciones nacionales públicas (solo uno en el extranjero). Esto puede deberse a que, hasta hace pocos años, esta formación era escasa y solo pública. La aparición de oferta formativa privada es relativamente nueva. De igual forma, en cuanto a la formación en docencia de música o arte, todas fueron realizadas en la Escuela Nacional de Folklore José María Arguedas o la Universidad Nacional de Música (ex Conservatorio Nacional de Música). Los hallazgos muestran que en estas instituciones se encuentran dos de los tres modelos propuestos por Mateiro (2010) para la carrera docente en educación musical: arte-educadores con especialidad en educación musical y músicos con especialidad en educación musical.

Desde la información recogida en las entrevistas surgieron hallazgos relacionados a la elección de la carrera y la familia, la necesidad de formación virtual y las deficiencias percibidas en la formación. A continuación, se presentan los hallazgos y su análisis.

Cuando yo decido estudiar música, como que mis padres no lo asimilaban... en el colegio siempre he sido primeros, segundos puestos... entonces, cuando yo ya decido estudiar música... en un comienzo no lo aceptaban, pero más adelante ya se fueron encariñando, entendieron y ahora, bueno ya conocen más de esta carrera (5) ED1

Mi papá era músico, era concertino de la Sinfónica Nacional y yo, desde niño, pensaba en tocar con la Sinfónica y decidí estudiar para ello (2) ED4

La percepción que tiene la familia sobre la carrera de música puede explicarse desde la estimación costo-beneficio realizada en un espacio social y un contexto. Los *habitus*² llevan a los individuos a considerar algunas alternativas

² Bourdieu define el concepto de *habitus* desde la sociología como aquellos patrones duraderos de pensamiento, comportamiento (o práctica) transferibles, que las personas adquieren y que vinculan las

como impensables y a estimar solamente la posibilidad de otras (Mereshián & Calatayud, 2009). Esto varía según la condición de clase de origen de la que se provenga, por ello coincidimos con Mereshián y Calatayud (2009) cuando afirman que las familias tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios que se vinculan a una elección de una carrera ya que hacen referencia a una posición ocupada en el espacio social y, al mismo tiempo, un modo de percibir la realidad desde la misma. Por ello que, para algunas familias no vinculadas a lo musical, la decisión de estudiar música o docencia en música sea considerada riesgosa mientras que en otras es una consecuencia natural.

Por otro lado, y acorde con nuestros tiempos, la carrera de educación musical es una especialidad ofertada en Perú solo en la modalidad presencial lo que puede constituir un problema para docentes que laboran y necesitan de otras modalidades.

[Hubo] *un momento en el que me preguntaron en el colegio qué pensaba hacer con mi carrera y, una de las opciones, es que estudie la carrera de educación, también pensé en seguir la carrera de educación musical, pero lamentablemente, no hay esa especialidad aquí* [refiriéndose a la modalidad virtual o semipresencial] (18) ED8

De otro lado, un docente resaltó que las instituciones de formación en docencia de música de corte especialista (de formación especializada en música o arte) descuidan la formación en pedagogía.

Por más que haya estudiado educación, nunca se llevó un curso de práctica profesional en el colegio. Entonces, es importante. Yo estoy casado con una chica que estudió educación en [otra institución de formación en educación musical], ... y tampoco en ningún momento hicieron práctica profesional en un colegio (35) ED9

El hallazgo confirma lo expresado por Aróstegui y Cisneros (2010) y Blanco y Peñalba (2020) de que el espacio para formar docentes de música todavía no está bien definido. Esto lleva a que los planes de estudio tengan falencias y se produzca una ruptura entre lo que se exige a través del currículo y lo que se necesita para satisfacer las necesidades formativas futuras. Este problema persiste en varias realidades geográficas; por ello, a partir de las evidencias académicas, deberíamos cuestionar el discurso de los currículos de formación especializados.

estructuras sociales (como la posición de clase) con la acción (como las elecciones que hacen las personas) sin que sean fruto de una búsqueda consciente o impuesta por alguien externo (Bourdieu, 2007).

4.2. Formación permanente

Por la diversidad de modalidades de formación permanente y para una mejor caracterización se organizaron tres partes, las dos primeras responden a la organización que propone el Ministerio de Educación peruano (Lip, 2019): estudios de posgrado, segunda especialidad y especialización; y de actualización, y la tercera parte relata los hallazgos sobre formación musical.

4.2.1. Posgrado, segunda especialidad y especialización

Siete docentes cuentan con estudios de posgrado, segunda especialidad y especialización. El detalle se observa en la Tabla 4. Resalta el hecho de que todos los docentes que poseen posgrado en Música lo hicieron a través de instituciones en el extranjero, en Estados Unidos y Japón específicamente, una de ellas bajo la modalidad a distancia. Esto responde a que no existen instituciones que oferten programas de posgrado en interpretación musical en Lima. La Tabla 4 organiza los hallazgos considerando que de los siete docentes algunos cuentan con más de una certificación, por ello la suma del número de docentes de la tabla es mayor a siete.

Tabla 4. Docentes con formación permanente en el caso estudiado

Tipo	Nº de docentes	Descripción
Diplomado	4	En Música 1, en Educación 2, en Música y Educación 1
Segunda especialidad	3	Todas en Educación
Maestría	4	En Música 2, en Educación 2 (1 en proceso)
Doctorado	1	En Música

Como se aprecia, la formación permanente es en su mayoría en pedagogía y tal como los autores refieren esto tiene que ver con la finalidad de la formación permanente en el proceso de mejora y solución de situaciones problemáticas en el cumplimiento del rol de docente (Pineda & Sarramona, 2006; Sánchez & Huchim, 2015); por ello, las necesidades en el desarrollo de la labor redireccionaron la trayectoria de los músicos.

Los títulos obtenidos son todos ligados a educación, pero variados a diferentes aspectos como gestión, atención a primera infancia, tutoría, entre otros. Duarte (2012) afirma que la inversión en educación incide en la trayectoria laboral, la reajusta y favorece la movilidad ascendente, coincidentemente los docentes que presentan movilidad interna ascendente poseen más de un

título en formación permanente ya sea en posgrado, segunda especialidad o especialización.

4.2.2. Capacitación y actualización

Ante la variedad de ofertas de capacitación y actualización en el mercado se les pidió a los docentes poner en la hoja de vida aquellas que consideren relevantes para su desarrollo profesional. La Tabla 5 posee las instituciones mencionadas. La mayoría de actividades de actualización fueron tituladas como cursos, sin importar el tiempo o los créditos. Lo que busca este apartado es entender aquellos procesos formativos que son valorados por los docentes.

Tabla 5. Instituciones de capacitación mencionadas por los docentes

Instituciones mencionadas	Nº de sujetos
Asociación Suzuki	7
International Baccalaureate Organization	3
Universidad Nacional de Música	2
Escuela Nacional de Folklore	2
Institución educativa en la que laboran	2
Arte para crecer	1
Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM	1
Pontificia Universidad Católica del Perú	1
International Baccalaureate Global Centre	1
Principal training center	1
Instituciones en Chile y Argentina	1

La mayoría de los docentes valora las capacitaciones recibidas de la Asociación Suzuki del Perú y de la International Baccalaureate Organization (IBO), la primera brinda formación sobre una metodología de enseñanza instrumental que se implementa en la institución educativa y la segunda sobre temas del bachillerato internacional que el colegio posee. De esta manera se evidencia que las capacitaciones ayudan a resolver problemas o deficiencias que surgen en el desarrollo de la labor docente.

4.2.3. Formación musical

Los hallazgos muestran que el ámbito disciplinar está siempre presente en la formación permanente (Carrillo & Vilar, 2014). El dominio instrumental es valorado por los docentes. A continuación, los hallazgos:

Sí, me encanta porque cada vez que vas a tocar una cosa nueva tienes que aprenderlas. Entonces, de todas maneras, tienes que estar estudiando todo el tiempo... nunca se deja de estudiar, ese es el tema y a mí me encanta... tienes que estudiar para enseñarles bien (18) ED1

Yo empecé piano antes de violín de niño... tuve unas clases de piano o bueno un curso de piano allá en Estados Unidos como parte de unos créditos que tenía que hacer y lleve un curso con un profesor de la universidad (21) ED3

De igual manera, como parte de la formación musical tres docentes consignaron en sus hojas de vida la formación instrumental recibida de manera particular, dos en su etapa escolar y una como parte de su formación continua. Si bien esto no significa que los otros docentes entrevistados no la hayan recibido es importante destacar que reconocerlo significa un grado de valoración importante a esta formación.

Continúo con mis clases particulares y no paro con ellas. Me he dado cuenta de que tengo que mejorar mi técnica y mi interpretación ya que aquí (en el colegio) también hay buen nivel y por eso no puedo quedarme atrás... tengo que estar lista para cuando llegan chicos con dificultades técnicas o de repertorio bastante avanzadas (19) ED8

Mi especialidad es saxofón y flauta travesa... pero es una realidad que el profesor de banda tiene que... que dominar todos los instrumentos [más adelante en la entrevista]... aprendí con un aprendizaje autodidacta, si bien es cierto [la formación recibida] nos deja con una formación en una parte teórica (37) ED9

En los hallazgos anteriores la formación musical se encuentra en ámbitos externos al sistema, considerados por Foresto (2020) como aprendizaje no formal; y se valoran como importantes en el desarrollo de la labor docente sin importar que se den fuera de los marcos tradicionales. Estas evidencias reafirman la idea de que al ser el aprendizaje no formal voluntario y flexible da pie a que la formación se adapte a las necesidades específicas de los docentes de música.

4.3. Formación en el desarrollo de la ocupación

Esta fue una subcategoría emergente que apareció en los resultados como rasgo propio de la socialización laboral. En esta línea de pensamiento, Nieva y Martínez (2016) consideran que la formación docente es un proceso que no se restringe a los ambientes de formación sino que los sujetos se interrelacionan intercambiando saberes, experiencias, vivencias afectivas, en las que se «aprende y reconstruye desde la unidad cognitiva afectiva, en función de la significatividad o sentido que adquiere la educación como desarrolladora de sí y el contexto social» (p. 18).

Así, encontramos hallazgos sobre la formación que deviene del intercambio —dentro de una dimensión colaborativa y de socialización— con docentes con mayor experiencia,

...lo que sucede es que vamos aprendiendo afuera...de la experiencia de otros profesores que ya tienen tiempo enseñando y por ahí te orientan, te dicen mira, puedes trabajar esto (36) D9

...ella me enseñó todo lo que sabía para trabajar con niños pequeños en aula, con cantos, coros, orquestas rítmicas [etc.]...un repertorio muy bonito para que los niños puedan aprender (3) D1

Las evidencias sobre aprendizaje en el desarrollo de la ocupación muestran lo valioso de la experiencia y la práctica docente. Como aseveran Nieva y Martínez (2016), la función docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que se encuentra en formación permanente y continúa donde los procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora se dan en las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

4.4. Tipos de trayectoria formativa

Antes de desarrollar los tipos de trayectoria formativa se evidencian los hallazgos sobre etapas de formación musical temprana (niñez, adolescencia), ya sea por medios institucionalizados (academias, colegios), no institucionalizados (clases particulares) o formación autodidacta en toda la población estudiada.

...siempre quise hacer algo de arte desde chiquita, pero no tenía la oportunidad [...] cuando llegué al colegio de secundaria, entré a un colegio que era musical (1) [más adelante en la entrevista] en el colegio tocaba, en mi colegio toda la gente de mi promoción toca... todos tocábamos algo y todos cantábamos en el coro, toditos (4) ED6

Yo he sido alumna Suzuki³ desde chiquita y cuando llegó la hora de decidir qué era lo que iba a estudiar me decidí por ser músico (3) ED7

La música, bueno, como hobby que también empezó a los 13 años, 12 años, tocando en la iglesia. Aprendí primero guitarra, tocaba guitarra en la iglesia y poco a poco me fue gustando otros instrumentos (4) ED9

Al respecto, estudios como el de Isbell (2008) mencionan la influencia de las personas y experiencias positivas de la primera socialización como relevantes al momento de decidir la carrera de docencia en música. Por lo tanto, el hecho de que todos los sujetos hayan manifestado experiencias de formación musical temprana puede considerarse como una evidencia que refuerza la afirmación de nuestro estudio.

Para terminar la caracterización de los docentes de música proponemos tres tipos de trayectorias formativas (ver Tabla 6) construidos considerando solo la formación inicial y permanente institucionalizadas. La formación inicial es la primera opción de formación después de egresar del colegio (no las carreras de pregrado seguidas en el desarrollo de la labor), y la formación permanente recoge el rubro en el que los docentes más se han formado.

Tabla 6. Tipos de trayectorias formativas del colectivo docente estudiado

Tipo	Formación inicial	Formación permanente
1	Músico	Docencia
2	Arte-educador	Docencia
3	Otra carrera no ligada a la música	Docencia y Música

Los tres tipos de trayectoria formativa encontrados responden a los tres principales perfiles de los educadores de música escolar en el Perú. Así, existe el músico que por razones laborales se dedica a la docencia y se queda en ella por lo que debe redireccionar su trayectoria formativa hacia el mundo docente. El arte educador que pudo iniciar sin ser consciente de la naturaleza pedagógica de su carrera y descubre en el camino que la docencia será su profesión y asume la doble preparación que necesita (musical y pedagógica). Por último, el docente que proviene de otra carrera no ligada a lo musical, pero que tuvo en su niñez experiencias en música que le proporcionaron formación (formal o no formal). Este tipo de docente ingresa a la ocupación docente por oportunidades laborales que son consecuencia de la falta de docentes en formación

³ Clases particulares de instrumento según Metodología Suzuki.

especializada como comprueba Farro (2020). Estos individuos se reconectan con sus saberes musicales y desarrollan trayectorias formativas que permiten la mejora en sus habilidades musicales y pedagógicas.

5. CONCLUSIONES

La trayectoria formativa de este colectivo de docentes se caracteriza por estar compartida entre lo musical y lo pedagógico con mayor presencia de docentes especialistas, es decir docentes músicos o con una formación docente que profundiza más el estudio de lo musical. Esto puede significar que las instituciones educativas escolares requieren docentes especializados y aceptan que la parte pedagógica se incorpore en el tiempo y con la experiencia.

Todas las trayectorias formativas del grupo comienzan en espacios de formación musical en la niñez, los cuales se recuerdan y valoran como el inicio en lo musical. Independientemente de la formación inicial, todos desarrollaron formación permanente formal en docencia lo que es una clara muestra de cómo lo laboral redirecciona el trayecto formativo, pero también podría responder a las deficiencias de la formación inicial lo que es un llamado de atención a las instituciones de formación musical.

Si bien la formación musical permanente es valorada como importante para todo el grupo, es peculiar que se acceda a ella mayoritariamente en espacios no formales de aprendizaje, lo que podría deberse a que las instituciones especializadas están descuidando esta forma de educación o que al ser los espacios no formales más flexibles se vuelven más convenientes al mundo laboral del docente de música escolar.

Al asumir el rol docente, un músico tendrá que cambiar su trayectoria formativa hacia lo pedagógico sin que esto signifique que abandone la práctica musical o su estudio; este factor y el respaldo institucional correspondiente van consolidando y favoreciendo el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, es importante ver que el espacio laboral es un espacio de formación en sí mismo que brinda a los docentes a través de la experiencia y la socialización, aprendizajes valiosos que van forjando, ayudando y mejorando su camino a lo pedagógico.

Los tres tipos de trayectoria formativa encontrados indican claramente tres tipos de perfiles de docentes de música los cuales se denominan por la formación inicial que es el rasgo diferente: uno es el músico, otro el arte-educador y finalmente el docente no especializado. Los trayectos tienen un inicio en la infancia con experiencias de formación en música (formales o no formales), luego se dividen en las diferentes elecciones de formación inicial para otra vez

coincidir en el desarrollo de formación permanente en educación. Estos tipos de trayecto son un ejemplo de la realidad del colectivo de docentes de música del Perú y que dejan ver la importancia de la educación musical en la niñez y la necesidad de formación permanente que requiere el desarrollo profesional como docente de música escolar.

Sobre la base de lo descrito se sugieren a continuación algunas propuestas de mejora:

- La formación inicial de los docentes de música debería atender a las necesidades prácticas de la realidad escolar. Por ello, los procesos de revisión y actualización de los currículos deben hacerse con base a las evidencias de investigación académica y el recojo de información de los docentes en ejercicio como paso obligatorio de estos procesos.
- Las instituciones de formación musical especializada deben atender las necesidades de formación permanente de los docentes de música escolar. Los programas formativos deben estructurarse en diferentes modalidades y formatos para que permitan el desarrollo profesional a personas que trabajan en jornadas diarias a tiempo completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós
- Aranda, R., Carrillo, C., & Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates/ Unirio*, 18, 248-278.
- Aróstegui, J., & Cisneros, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado*, 14(2), 179-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42665/24570>
- Blanco, Y., & Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 4(6), 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Cabrera, O. (2014). *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5495/CABRERA_

BELLIDO_OSWALDO_CONSTRUCCION_IDENTIDAD.
pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Carabias, D. (2016). *La formación inicial y continua del maestro de Educación Artística en España y Latinoamérica* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1436.8889>
- Carrillo, C., & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (2014). *El CISE y su trayectoria en la formación continua de docentes*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cise.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/06/libro-cise-2015-isbn.pdf>
- Coetzee, M., & Schreuder, D. (2018). Proactive career self-management: exploring links among psychosocial career attributes and adaptability resources. *South African Journal of Psychology*, 48(2), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0081246317719646>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. Routledge.
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%0vi%i.282>
- Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Duarte, L. (2012). *Condicionantes de la trayectoria académica y del acceso a las cátedras en la institución universitaria desde la perspectiva de la movilidad ocupacional, la orientación profesional y el sexo* [Tesis de doctorado] Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96822/1dc1de1.pdf?sequence=1>
- Farro, Ch. (2020). Edudatos No 40: La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=5400bb62-1956-4731-ab4d-82a26de63169&groupId=10156
- Foresto E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), 24-36. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/145203/CONICET_Digital_Nro.c6f0e246-605c-469e-ae62-5c7ab3bb1503_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Gómez, C., Cáceres, M., & Pineda, P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-29. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/494/508>
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Isbell, D. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <http://www.jstor.org/stable/40343722>
- Lip, G. (2019). Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14833/LIP_MAR%203%20dN_GABRIELA_ALEJANDRA11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00136.pdf>
- Marín, B., & Tamayo, G. (2005). Algunas nociones sobre el concepto formación. Una discusión preliminar en la formación de psicólogos. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 71, 43-45. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/2284>
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en ed. Musical. *Profesorado*, 14(2), 29-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42636/24538>
- Mendivil, L. (2016). Perú. En E. Batres (Ed.), *Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano*. Avanti-FLADEM
- Mereshián, N., & Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 251-264.
- Nieva, J. A., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Peláez, L., & Riascos, W. (2013). Construcción del sujeto trabajador: caso de 5 docentes universitarios. *Ecos*, 3(1), 45-5.
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista Educación*, 34(1), 705-736. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165310>
- Sánchez, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484>
- Sánchez, C., & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Autor correspondiente: Eugenia Cornejo Valdivia (ecornejo@unm.edu.pe / eugecorval@gmail.com)

Cómo citar este artículo: Cornejo Valdivia, E. (2023). Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú. *Educación*, XXXII(62), 77-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>

Primera publicación: 7 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.