

**PRÁCTICAS INADECUADAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN MUSICAL  
INSTRUMENTAL**

**INGRID LORENA ORTIZ GUTIÉRREZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD BELLAS ARTES  
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA  
BOGOTÁ**

**2025**

**PRÁCTICAS INADECUADAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN MUSICAL  
INSTRUMENTAL**

**INGRID LORENA ORTIZ GUTIÉRREZ**

**Tesis para obtener el grado de Magister en Arte, Educación y Cultura**

**Directora de tesis:**

**DRA LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD BELLAS ARTES**

**MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA**

**BOGOTÁ**

**2025**

## **Dedicatoria y agradecimientos**

*A mis papás, por su apoyo incondicional, y por ser siempre mi sostén en los momentos de dificultad. Gracias por enseñarme con el ejemplo que vale la pena insistir en los sueños.*

*A mi hermano, mi pilar y ejemplo a seguir, por su escucha atenta, su apoyo constante en cada etapa de este camino, por enseñarme lo que significa la resiliencia y la capacidad de transformar el pensamiento y el camino, incluso en medio de la incertidumbre.*

*A mi esposo, mi ancla en los momentos más difíciles, por sostenerme cuando sentí que flaqueaba, por su paciencia, su ternura y por recordarme quién soy cuando yo misma lo olvidaba.*

*A ellos que son mi casa, mi raíz y mi refugio, dedico este trabajo que transformó mi manera de ver el mundo, mi práctica musical y la forma de habitarme a mí misma.*

*Agradezco profundamente a todas las personas que participaron en esta investigación, por compartir conmigo sus historias de vida, por confiarme sus experiencias y relatos. Sin su generosidad y amor, este trabajo simplemente no habría sido posible.*

*A Lila, por ser faro y remo en este largo recorrido, por su acompañamiento cuidadoso, sus preguntas incómodas pero transformadoras, y por creer en esta investigación incluso cuando yo dudaba.*

*Finalmente agradezco a quienes, de distintas maneras con una palabra de ánimo, un café, un abrazo o un silencio compartido estuvieron cerca y me ayudaron a llegar hasta aquí.*

## Tabla de Contenido

Introducción .....	9
Capítulo 1 Aspectos preliminares .....	12
1.1 Delimitación Del Problema.....	12
1.2 Pregunta de investigación.....	13
1.3 Objetivos de la investigación .....	13
1.3.1. Objetivo general .....	13
1.3.2. Objetivos específicos.....	13
1.4. Justificación.....	14
Capítulo 2 Marco Conceptual .....	16
2.1 Antecedentes de investigación .....	16
2.2 Marco conceptual .....	26
2.2.1 Educación Musical y Formación Instrumental.....	26
2.2.2 Adhesión a la doxa institucional .....	31
2.2.3. Prácticas Inadecuadas en Docentes de Música .....	35
Capítulo 3 Marco Metodológico .....	41
3.1. Paradigma y enfoque de investigación.....	41
3.2 Diseño de la investigación.....	43
3.2.1 Revisión documental .....	43
3.2.2 Diseño de instrumentos de generación de información .....	43
3.2.3 Aplicación de los instrumentos: entrevistas semiestructuradas .....	43
3.2.4 Análisis de la información producida en las entrevistas .....	43
3.2.5 Diseño de los talleres de intervención.....	44
3.2.6 Aplicación y análisis de los talleres .....	44
3.3 Población, criterios de selección y protocolos de confidencialidad.....	45
3.3.1 Consideraciones éticas: .....	45

3.3.2 Consentimiento informado:.....	46
3.3.3 Anonimización de datos:.....	46
3.4 Técnicas e instrumentos para la producción de información .....	47
3.4.1 Entrevista semiestructurada.....	47
3.4.2 Talleres con estudiantes en formación docente.....	48
3.5 Técnicas para el análisis de la información.....	48
Capítulo 4 Análisis de los resultados .....	50
4.1 Análisis general de las entrevistas.....	51
4.2 Análisis de los tipos de violencias.....	54
4.2.1 Violencia física.....	54
4.2.2 Violencia verbal .....	59
4.2.3 Violencia sexual y de género .....	65
4.2.4 Violencia psicológica .....	71
4.2.5 Violencia simbólica.....	76
4.2.6 Violencia Institucional .....	84
4.3 Consecuencias y acciones .....	91
4.4 Vías de acción y procesos de respuesta.....	93
4.4.1 Confrontación.....	93
4.4.2 Evitación.....	94
4.4.3 Uso de vías institucionales .....	94
4.4.4 Normalización .....	95
4.4.5 Constitución de redes de apoyo.....	95
4.4.6 Resignificación.....	95
4.5 Caracterización de prácticas inadecuadas .....	96
4.5.1 Didáctica deficitaria .....	96
4.5.2 Centro en el virtuosismo .....	96
4.5.3 Autoritarismo .....	97
4.5.4 Jerarquización simbólica .....	97
4.5.5. Inadecuación ergonómica.....	98
4.5.6 El profesor rudo.....	98
4.5.7 Presupuestos egoicos.....	98
4.6. Prevención de prácticas inadecuadas para la formación instrumental .....	99

4.6.1 Diseño e implementación de talleres.....	100
4.6.2 Taller 1: Reconociendo y resignificando experiencias formativas .....	101
4.6.3 Taller 2: Reconexión y construcción de nuevas prácticas.....	103
4.6.4 Hallazgos de los talleres.....	106
4.7 Reflexiones personales a manera de epílogo.....	109
5. Conclusiones .....	115
6. Referencias Bibliográficas .....	119
8. Anexos.....	122
PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO.....	150
PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	152
Declaro que: .....	152

## **TABLA DE FIGURAS**

Figura 1 Síntesis de los estudios sobre violencia en educación musical	38
Figura 2 Matriz de frecuencia de las menciones por tipo de violencia.	51
Figura 3 Diagrama Sankey: categorías de violencia – entrevistas.	53
Figura 4 Red de códigos asociados a la categoría de violencia física.	55
Figura 5 Red de códigos asociados a la categoría de violencia verbal.	60
Figura 6 Red de códigos asociados a la categoría de violencia sexual y de género.	66
Figura 7 Red de códigos asociados a la categoría de violencia psicológica.	72
Figura 8 Red de códigos asociados a la categoría de violencia simbólica.	78
Figura 9 Red de códigos asociados a la categoría de violencia institucional.	86

## **Resumen**

Esta tesis caracteriza las prácticas inadecuadas de enseñanza que interfieren en el aprendizaje instrumental en los contextos de formación musical, específicamente en estudiantes de nivel intermedio avanzado, es decir quienes llevan más de dos o tres años de formación instrumental, y quienes están en estudios superiores.

Estas prácticas inadecuadas pueden incluir estrategias pedagógicas deficientes, actitudes negativas del docente, o métodos de enseñanza autoritarios que impactan negativamente en el proceso formativo del estudiante. La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque de teoría fundamentada, implementando una revisión documental, entrevistas semiestructuradas y talleres con profesores en formación para identificar, nominalizar y transformar estas prácticas.

Del análisis emergen seis categorías de violencia que atraviesan la experiencia formativa: violencia simbólica, violencia institucional, violencia física, violencia verbal, violencia de género–sexual y violencia psicológica. Estas categorías se manifiestan en estilos autoritarios, evaluación descontextualizada, importancia absoluta de la partitura/técnica y desatención a la salud integral, con efectos acumulativos sobre motivación, autonomía y bienestar que, en casos, derivan en abandono del instrumento o de la práctica musical.

Los talleres corroboran y profundizan estas categorías, habilitando lenguajes comunes para reconocer micro y macro-violencias y favorecer la toma de conciencia pedagógica. La tesis concluye que prevenir estas prácticas exige intervenir tempranamente en la formación docente, fortaleciendo una cultura pedagógica más humana, efectiva y sostenible.

### **Palabras clave**

Modelo de conservatorio; enseñanza uno a uno; prácticas inadecuadas de enseñanza; prácticas docentes; normalización de la violencia.

### **Abstract**

This thesis characterizes inadequate teaching practices that interfere with instrumental learning in music education settings, specifically among intermediate and advanced students, that is, those

who have been engaged in instrumental study for more than two or three years, as well as students in higher education.

These inadequate practices may include deficient pedagogical strategies, negative teacher attitudes, or authoritarian teaching methods that have a detrimental impact on students' educational processes. The research is framed within a qualitative paradigm with a grounded theory approach, and it combines documentary review, semi-structured interviews, and workshops with pre-service music teachers to identify, name, and transform these practices.

The analysis yields six categories of violence that permeate students' formative experiences: symbolic violence, institutional violence, physical violence, verbal violence, gender–sexual violence, and psychological violence. These categories are expressed through authoritarian teaching styles, decontextualized assessment, the absolute prioritization of score/technique, and the neglect of students' holistic health. Their cumulative effects on motivation, autonomy, and well-being sometimes lead to the abandonment of the instrument or of musical study altogether.

The workshops corroborate and deepen these categories, enabling shared language to recognize micro- and macro-violences and fostering pedagogical awareness. The thesis concludes that preventing these practices requires early intervention in teacher education, strengthening a more humane, effective, and sustainable pedagogical culture.

### **Keywords**

Conservatory model; one-on-one teaching; inadequate teaching practices; teaching practices; normalization of violence.

## Introducción

La formación musical instrumental suele verse como un espacio que permite la creación, la sensibilidad y el encuentro con el arte. Sin embargo, esta imagen idealizada esconde múltiples experiencias que no siempre corresponden con ese horizonte: las prácticas de enseñanza se ven atravesadas por relaciones de poder, falta de atención a la salud de los estudiantes, múltiples violencias naturalizadas y relaciones pedagógicas que en lugar de acompañar procesos terminan fracturándolos. En los niveles intermedio y avanzado de formación musical, en donde los estudiantes tienen un vínculo estrecho con su instrumento, aparecen estas tensiones que comprometen la permanencia e incluso el vínculo con la música como proyección de vida profesional.

En ese contexto, la presente investigación se centra en las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental y en su impacto en el aprendizaje de estudiantes de nivel intermedio y avanzado. Se consideran prácticas inadecuadas aquellas que presentan estrategias pedagógicas deficientes, actitudes negativas por parte del profesor o métodos de enseñanza autoritarios que impactan de manera negativa el proceso formativo, afectando directa o indirectamente la motivación, la autonomía, el bienestar emocional y físico, y en algunos casos más graves la deserción del instrumento o de la música como tal.

La problemática se sitúa en un contexto más amplio de relaciones y tensiones que se da por la persistencia de modelos hegemónicos heredados del modelo conservatorio, definido por relaciones verticales de poder entre el profesor y el estudiante, una alta exigencia técnica descontextualizada y una jerarquización simbólica que ubica el virtuosismo y la partitura como ejes centrales de la música, ubicándolos incluso por encima de los procesos, las experiencias y los cuerpos de las personas intérpretes. Estas lógicas de enseñanza, permeadas por la cultura institucional que muchas veces tolera, silencia, minimiza o normaliza el maltrato, propician distintas formas de violencia -simbólica, institucional, física, verbal, de género-sexual y psicológica- que se transversalizan en las experiencias formativas y configuran un terreno fértil para la normalización del sufrimiento en nombre de la excelencia musical.

En los últimos años se han realizado debates en torno a la salud mental, pero a pesar de esto, las investigaciones sobre las violencias y la importancia del bienestar en los contextos artísticos educativos, específicamente en relación con las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental, siguen siendo escasas, tanto a nivel nacional como internacional. Los autores coinciden en señalar la necesidad de visibilizar estas dinámicas, generar cuestionamientos frente a la naturalización y proponer transformaciones hacia modelos pedagógicos más críticos y humanizados. Esta tesis se sitúa en ese vacío, buscando ofrecer una mirada situada que se articule con las experiencias de los estudiantes, egresados y docentes, a través de una reflexión pedagógica y ética sobre la enseñanza musical.

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque de teoría fundamentada, que busca comprender las prácticas de enseñanza desde las voces y relatos de los participantes, permitiendo a su vez que las categorías analíticas emerjan del contacto directo con los testimonios. Para lograrlo, se combinan tres dispositivos principales: una revisión documental sobre violencia y educación musical, entrevistas semiestructuradas con estudiantes, egresados y docentes y la implementación de talleres con docentes en formación. Esto permite por un lado la caracterización de las prácticas inadecuadas y las violencias que las atraviesan, y por el otro, el diseño e implementación de los talleres orientados a la prevención y no reproducción de este tipo de prácticas inadecuadas en la formación de futuros docentes.

Del análisis emergen seis categorías de violencia que atraviesan la experiencia formativa: violencia simbólica, violencia institucional, violencia física, violencia verbal, violencia de género—sexual y violencia psicológica. Estas categorías se manifiestan en estilos autoritarios, evaluaciones descontextualizadas, importancia absoluta de la partitura, la técnica y la desatención a la salud integral, con efectos acumulativos sobre la motivación, autonomía y bienestar que, en casos, derivan en abandono del instrumento o de la práctica musical.

Esta investigación se organiza en cuatro capítulos principales, además de las conclusiones y los anexos. El capítulo uno, Aspectos preliminares, presenta la delimitación del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, situando la problematización de las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental.

En el capítulo dos, Marco conceptual, se exponen los antecedentes de investigación y se desarrollan los ejes conceptuales que orientan el análisis: educación musical y formación instrumental, adhesión a la doxa institucional y prácticas inadecuadas en docentes de música.

El capítulo 3, Marco metodológico, describe el paradigma, el diseño de la investigación, los participantes, las consideraciones éticas y las técnicas utilizadas para la producción y análisis de la información.

El capítulo 4, Análisis de resultados, presenta el análisis de las entrevistas, la caracterización de las violencias y de las prácticas inadecuadas, así como las acciones y vías de respuesta que emergen de los relatos, por último, se recoge la formulación de los talleres.

Para finalizar se encuentran las conclusiones, que recogen los principales hallazgos, las implicaciones en la formación docente y algunas proyecciones para futuras investigaciones e intervenciones en el campo de la formación musical.

# Capítulo 1 Aspectos preliminares

## 1.1 Delimitación Del Problema

La mayoría de los músicos que han pasado por procesos formativos en niveles intermedios y avanzados refieren haber tenido experiencias negativas relacionadas con la enseñanza instrumental. Estas prácticas inadecuadas no solo afectan la calidad del aprendizaje, sino que también pueden llevar a la deserción del instrumento e inclusive del ejercicio musical. Algunos estudiantes, después de años de dedicación y esfuerzo, deciden abandonar la práctica instrumental o incluso la música, debido a experiencias negativas sostenidas, como la crítica constante sin soporte pedagógico o la falta de estrategias de enseñanza que respondan a los procesos y necesidades formativas. Lo más preocupante es la normalización de estas prácticas en el ámbito educativo musical, lo que perpetúa un ciclo de enseñanza que no promueve un desarrollo integral ni positivo del estudiante.

Una de las principales causas de esta problemática es la perpetuación de modelos hegemónicos heredados del modelo conservatorio, cuya principal característica es la relación vertical entre el profesor y el estudiante, la alta exigencia técnica descontextualizada y desligada por completo de un acompañamiento pedagógico y, por ende, la repetición de prácticas naturalizadas y silenciadas que se transmiten de generación en generación sin una reflexión crítica al respecto.

Es fundamental establecer por qué estudiantes que han dedicado un tiempo considerable al aprendizaje musical, deciden abandonar el instrumento y dedicarse a otras áreas de la música, o bien, dejan de lado la práctica musical completamente. Entender las razones detrás de este abandono es crucial, ya que muchos de estos estudiantes cargan con emociones que se perpetúan en su vida y que impiden su desarrollo óptimo como artistas. Estas experiencias se invisibilizan diariamente en discursos educativos, laborales e individuales. Dado que muchos de estos estudiantes tienen un potencial significativo que podría haberse desarrollado en mejores

condiciones educativas, examinar cómo las prácticas docentes afectan las decisiones de estos estudiantes, puede proporcionar información valiosa sobre las dinámicas actuales en la enseñanza instrumental y cómo mejorar estas prácticas.

Para prevenir estas prácticas inadecuadas es necesario intervenir en la formación de formadores. Los profesores de música en formación deben ser conscientes de los efectos negativos que ciertos métodos y actitudes que se pueden desarrollar de sus estudiantes. Esta investigación plantea la importancia de integrar en los programas de formación docente estrategias de enseñanza que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y constructivo, centrado en las necesidades del estudiante (Torrado et al, 2020). Esto implica la implementación de experiencias de aprendizaje específicas que aborden cómo identificar y transformar prácticas inadecuadas con enfoques pedagógicos efectivos y humanizados.

Por estas razones, se formula la siguiente pregunta y los objetivos para esta investigación.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las prácticas docentes que interfieren en el aprendizaje instrumental en niveles intermedio y avanzado y de qué forma se pueden prevenir estas prácticas en la formación de profesores de música?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1. Objetivo general**

Reconocer las prácticas inadecuadas en la enseñanza musical instrumental, con el fin de proponer estrategias que prevengan su reproducción en la formación de futuros docentes de música.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Identificar prácticas inadecuadas de enseñanza musical instrumental mediante el análisis de testimonios de estudiantes y docentes.
2. Categorizar las prácticas de enseñanza inadecuadas identificadas según su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental.

3. Diseñar e implementar un taller para la prevención de prácticas de enseñanza inadecuadas en futuros docentes de música.

#### **1.4. Justificación**

La presente investigación problematiza de manera crítica las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental, un campo en donde la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza reproduce dinámicas de autoridad rígida, disciplina basada en el castigo, sobrevaloración del virtuosismo técnico y poca atención al bienestar integral de los estudiantes.

Si bien hemos visto avances en los debates pedagógicos actuales, este tipo de prácticas se siguen presentando de manera frecuente y, en muchos casos, se encuentran naturalizadas dentro de los espacios formativos, generando afectaciones a la salud emocional, física y psicológica de los estudiantes, así como su permanencia y motivación dentro de los espacios formativos.

La formación musical instrumental es el centro de los programas profesionales de música en el país. A pesar de esto, no existe una amplia investigación respecto a la caracterización de las prácticas inadecuadas de enseñanza y su impacto en los espacios de formación musical. Los pocos autores que han trabajado sobre esto, tanto nacionales como internacionales, coinciden en la necesidad de visibilizar estas dinámicas para prevenir la normalización y favorecer procesos más humanizados y contextualizados.

Existen actualmente inquietudes en muchos entornos sobre distintos tipos de violencia, entre ellos la violencia simbólica, psicológica, física, verbal, institucional y de género o sexual en los espacios educativos. En la formación musical, estos tipos de violencia pueden aparecer de manera sutil o explícita, afectando el bienestar y trayectoria de los estudiantes, así como impactando su futura práctica docente. Reconocerlas, nombrarlas y entender las consecuencias de estas, se vuelve una necesidad importante para la construcción de ambientes seguros, respetuosos y éticos, especialmente en estas prácticas docentes que ayudarán a reproducir o transformar los modelos pedagógicos vividos durante los procesos de formación.

Esta investigación aporta a la comprensión del problema y propone una visión alternativa y preventiva mediante el diseño e implementación de talleres dirigidos a futuros profesores. Con esto, se busca contribuir a una educación musical más integral, crítica y respetuosa desde las

diversidades culturales, corporales y subjetivas de los estudiantes, respondiendo a su vez con los desafíos actuales del campo educativo y artístico.

## Capítulo 2 Marco Conceptual

### 2.1 Antecedentes de investigación

En la revisión documental que se llevó a cabo para esta investigación, se encontraron seis trabajos de grado, tres artículos y ponencias, cinco libros y cinco documentos entre ensayos, capítulos o informes académicos tanto en el ámbito nacional como en el internacional que están relacionados de manera directa con esta investigación. Si bien las investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas en la educación musical instrumental son aún limitadas, estos antecedentes permiten una aproximación al tema desde distintas perspectivas aportando a su vez reflexiones interesantes en torno a la educación musical, las prácticas pedagógicas y las vivencias y procesos formativos de los músicos.

En el primer grupo de trabajos investigativos, correspondientes al ámbito internacional, se encuentran trabajos como el de Román (2022), desarrollada en la universidad de Chile, titulada *Lineamientos para el desarrollo de buenas prácticas docentes en orquestas juveniles e infantiles en Chile*. Este trabajo de maestría en gestión cultural formula lineamientos para el desarrollo de buenas prácticas docentes en orquestas juveniles e infantiles en Chile. Esta investigación parte de una caracterización de múltiples situaciones de violencia psicológica y cultural presentes en estos espacios, llevada a cabo en la mayoría de las veces por los adultos responsables de la formación musical de los niños, niñas y jóvenes. La autora utilizó como metodología la realización de entrevistas, análisis documental y estudio a grupos focales, para lograr identificar tanto las ‘malas prácticas’ docentes (hostigamiento, comentarios inapropiados, favoritismo, competitividad excesiva, abuso de poder) como las ‘buenas prácticas’ (cuidado, acompañamiento, respeto a la diversidad y promoción de un clima de confianza). La autora busca mejorar los procesos pedagógicos y proteger la integridad de los estudiantes proponiendo así una serie de lineamientos para el desarrollo de estas buenas prácticas docentes en las orquestas juveniles e infantiles de Chile.

Este antecedente resulta importante para esta investigación puesto que permite tener un marco comparativo en un contexto latinoamericano, mostrando cómo las dinámicas de poder y violencia se extienden más allá de la formación uno a uno extendiéndose así incluso a la práctica colectiva. Además, se evidencia la recurrencia en la normalización de estas prácticas inadecuadas, por ende, la importancia de este tipo de investigaciones que proponen alternativas saludables que enriquecen la discusión no sólo de esta investigación sino del panorama actual, sobre la necesidad de reconocer, prevenir y transformar las prácticas pedagógicas que afectan el aprendizaje musical instrumental y el bienestar de los estudiantes.

En la misma línea se encuentra el artículo de Fernández - Morante (2018), titulado *Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música*, publicado en la revista de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME). Aquí se presenta una revisión y análisis documental de la escasa bibliografía referente a la violencia psicológica en los conservatorios de música. Para ello, el autor evidencia, a partir de estudios de caso, bibliográficos y etnográficos cómo, particularmente en los niveles terciarios de formación musical, la utilización de la violencia psicológica en estos espacios persiste de manera intencional, sustentado en testimonios de estudiantes que vivieron diferentes experiencias, visibilizando una problemática que se ha silenciado y normalizado en la formación académica musical.

Este antecedente es importante para la presente investigación porque ofrece un marco conceptual que permite comprender la manera en que estas prácticas de enseñanza pueden afectar el proceso formativo y el bienestar de los estudiantes. Aporta además una base conceptual para poder entender cómo estas prácticas afectan el bienestar de los estudiantes y su permanencia en las instituciones académicas, permitiendo reflexionar sobre la necesidad de proponer alternativas que eviten la normalización y repetición de estos tipos de violencias.

De igual manera, el capítulo de Bartel y Cameron (2004), titulado *From Dilemmas to Experience: Shaping the Conditions of Learning*, incluido en *Questioning the Music Education Paradigm*, analiza cómo las problemáticas que se presentan en los entornos de enseñanza musical podrían transformarse en experiencias significativas cuando se cuenta con las herramientas pedagógicas adecuadas. Los autores plantean que la participación activa de los estudiantes, el desarrollo integral de sus habilidades artísticas y la integración de sus experiencias personales

enriquece el aprendizaje musical, dejando relegado los modelos de enseñanza dónde la transmisión de conocimiento es el pilar de la formación.

Este antecedente aporta reflexiones en torno a la formación musical instrumental, dónde el cuidado por la anatomía, bienestar y motivación de los estudiantes permitan un modelo de enseñanza favorecedor, y a su vez, se consideren aspectos pedagógicos que estén en equilibrio con las demandas técnicas requeridas y las necesidades individuales del músico.

El informe de investigación de Papageorgi et al. (2008), titulado *Investigating Musical Performance – Performance Anxiety Across Musical Genres* y elaborado en el marco del Teaching and Learning Research Programme en el Reino Unido, estudia la ansiedad escénica en intérpretes de cuatro géneros musicales: jazz, popular, tradicional escocesa y música clásica occidental. Los autores llevaron a cabo mediante entrevistas, cuestionarios online y estudios de caso con 244 músicos, un análisis de las causas, circunstancias relacionadas y la manera en la que estos gestionaban la ansiedad generada por la interpretación. Los resultados muestran cómo la ansiedad escénica es una experiencia recurrente en la formación académica musical, evidenciando niveles superiores en los contextos solistas y en las mujeres. Así mismo, se señala que la ansiedad puede tener efectos que actúan como un potenciador -aumento de alerta, concentración o activación- o un debilitante -bloqueo, tensión muscular o pérdida del rendimiento-, dependiendo de cómo cada individuo vivencie y gestione esta actividad fisiológica.

Se evidencia para esta investigación, que dicha problemática se presenta en diferentes tradiciones musicales y plantea la necesidad de abordarla no sólo de manera técnica, sino desde el cuidado físico, emocional y mental del intérprete. Al mostrar cómo la ansiedad afecta el bienestar y la continuidad en los procesos de formación académica, se refuerza la necesidad de ubicar la salud integral cómo eje fundamental en la enseñanza musical instrumental y dejar de normalizar aquellas prácticas pedagógicas que favorecen entornos de aprendizaje poco saludables.

Otro antecedente internacional es el artículo de Carter (2011), titulado *A Safe Education for All: Recognizing and Stemming Harassment in Music Classes and Ensembles*, publicado en *Music Educators Journal*. El texto muestra un panorama de cómo el acoso escolar presente en las aulas regulares en Estados Unidos, se vive en igual medida en los espacios de formación musical y ensambles. El autor evidencia mediante estadísticas nacionales y casos específicos, como la

violencia en el aula puede ser explícita (burlas, insultos, gestos) o implícita (exclusión, rumores). Menciona además que los docentes de música podrían identificar estas conductas de acoso más fácilmente debido al contacto extenso y cercano que se da entre estudiantes y docentes en la práctica musical. El artículo muestra herramientas concretas para reconocer señales de violencia y algunas estrategias para abordarlo dentro del aula.

Este antecedente resulta pertinente para esta investigación ya que muestra cómo estos tipos de violencia no se presentan exclusivamente en la formación terciaria, sino que se evidencia con mayor frecuencia en los espacios académicos básicos y medios. Además, aporta herramientas clave para pensar el papel del formador como garante del bienestar de los estudiantes y de entornos seguros, los cuales contrastan con las prácticas pedagógicas inadecuadas que permiten la perpetuación, el silenciamiento y normalización de dichas violencias.

Por su parte, el trabajo de Bartel y Cameron (2002), titulado *Pedagogical Dilemmas in Dance and Music: Balancing the Demands of the Art with the Needs of the Person*, presentado en la conferencia de la American Educational Research Association (AERA), muestra un panorama de los dilemas a los que se enfrentan docentes y estudiantes al intentar equilibrar las demandas artísticas, la disciplina, los logros técnicos y la búsqueda de la excelencia que disciplinas como la música y la danza pueden llegar a suponer, en contraste con la necesidad de garantizar el bienestar integral de los estudiantes, donde las necesidades emocionales, personales y de salud cobran relevancia.

Este antecedente permite reconocer que los desafíos pedagógicos que surgen entre la exigencia académica y el bienestar personal son una preocupación compartida en el ámbito académico internacional. Asimismo, permite comprender, cómo ciertas prácticas centradas en el perfeccionamiento de la técnica, pueden invisibilizar las necesidades humanas, reforzando así la urgencia de replantear modelos pedagógicos que favorezcan los procesos de enseñanza más integrales, sensibles y orientados al bienestar de los estudiantes.

El estudio de Bartel y Thompson (2021), titulado *Coping With Performance Stress: A Study of Professional Orchestral Musicians in Canada* y reeditado en *Visions of Research in Music Education*, analiza el estrés asociado a la interpretación en músicos de orquestas profesionales en Canadá. Mediante cuestionarios realizados con 973 instrumentistas de 19 orquestas, recibieron 204

respuestas de todas las familias instrumentales, edades y géneros. Los resultados arrojaron un 96% de participantes que afirmaban tener ansiedad directamente relacionada con el proceso de interpretación, llegando a tener síntomas físicos y psicológicos tales como el aumento del ritmo cardiaco, falta de concentración, pánico, temblores, espasmos musculares y trastornos del sueño.

Este estudio presenta una amplia variedad de estrategias de fortalecimiento como la preparación musical, la cual incluye ensayos, calentamientos y prácticas lentas, hasta el ejercicio físico, que incluye técnicas de respiración y meditación, y en algunos casos más puntuales, el uso de fármacos como los betabloqueadores. Los autores dejan claro que, si bien se consideran efectivas este tipo de estrategias, también se registraron prácticas contraproducentes como el ensayo excesivo y el abuso de sustancias, que tendrían como resultado la fatiga física, dependencia psicológica o deterioro del rendimiento.

Este análisis presentado por los autores refuerza la idea de que el estrés por desempeño no afecta únicamente el bienestar psicológico y físico de los músicos profesionales, sino que limita la permanencia y calidad de las prácticas musicales, aporta además evidencia empírica sobre la necesidad de integrar estrategias pedagógicas saludables que reconozcan las demandas que requiere el proceso de interpretación instrumental, y evitar así, perpetuar modelos que invisibilizan y naturalizan estas problemáticas las cuales conlleva a la reproducción de prácticas pedagógicas inadecuadas en la formación musical instrumental.

El artículo de Herrán y González (2003), titulado *(EGO)Centrismo Docente y Enseñanza Inmadura* y publicado en *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* en España, realiza una reflexión crítica sobre cómo el egocentrismo de los profesores puede resultar un condicionante negativo en la práctica académica. Los autores describen actitudes como la rigidez, la falta de autocrítica, la reproducción de modelos autoritarios y la incapacidad de atender las necesidades reales del estudiante como resultado del predominio del ego. Proponen además que superar estas limitaciones requiere de procesos de autoconocimiento, autocrítica e interiorización que permitan a los profesores alcanzar una madurez pedagógica orientada al bienestar de los estudiantes, en dónde prime la generosidad, la complejidad y el conocimiento indagatorio.

Este antecedente contribuye como referente importante para la investigación porque visibiliza cómo ciertas prácticas pedagógicas inadecuadas pueden estar directamente relacionadas

con las dinámicas egocéntricas de los profesores, las cuales impiden el desarrollo integral de los procesos de enseñanza. Además, ofrece un marco conceptual útil que nos permite repensar la educación musical instrumental no sólo desde la técnica y el disciplinamiento sino desde la reflexión, la formación humana y el bienestar de los estudiantes.

El artículo de Bautista (2020), titulado *Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente* y publicado en *Música y Educación* en España, estudia de manera crítica las prácticas pedagógicas inadecuadas presentes de manera constante en la formación musical instrumental. Se presenta una revisión teórica y el resultado de algunas experiencias suministradas en diversos contextos de formación musical; el autor señala que este tipo de prácticas va desde metodologías rígidas centradas en la repetición mecánica hasta dinámicas complejas como la relación de poder que invisibiliza las necesidades del estudiante. Bautista sostiene que estas ‘malas praxis’ no sólo influyen negativamente en el aprendizaje musical, además, generan consecuencias poco favorables para la salud física y psicológica de los músicos, disminuyendo la motivación y el desarrollo personal de los mismos. El texto propone la necesidad de replantear una formación docente que incluya una reflexión crítica y que le brinde herramientas pedagógicas sensibles en pro del bienestar y la formación integral de los estudiantes.

El artículo se convierte en un referente significativo para esta investigación al ofrecer un panorama claro sobre lo que se puede entender como prácticas pedagógicas inadecuadas en la formación musical instrumental. La ‘mala praxis’ se evidencia por tanto, como un problema estructural de la formación académica musical, dando paso a la necesidad urgente de estudiar y proponer alternativas en la formación docente que prioricen una práctica pedagógica consciente con la salud integral de los estudiantes.

El artículo de Russo (2008), titulado *A Legal Primer on Sexual Harassment: Lessons for Practice from the United States of America* y publicado en la *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, analiza el marco legal del acoso sexual en instituciones educativas a partir de casos fallados en la Corte Suprema y en cortes federales estadounidenses. El autor detalla cómo el Título IX de las Enmiendas Educativas de 1972 se consolida como herramienta fundamental para sancionar tanto al acoso entre pares como el acoso docente - estudiante. Expone también cómo las instituciones pueden ser responsables cuando actúan con indiferencia deliberada frente a situaciones de acoso de las cuales tienen conocimiento. El artículo recomienda protocolos de

denuncia accesibles y mecanismos de protección que aseguren el debido proceso para todas las partes involucradas dentro de las instituciones educativas.

El análisis presentado por Russo es un referente clave para esta investigación, ya que muestra cómo este tipo de violencia no es única responsabilidad de los profesores, sino que las instituciones educativas tienen un papel importante el cual no puede pasar desapercibido. El artículo da paso a la reflexión sobre la necesidad urgente de formar no sólo a los docentes en este tipo de prevenciones, sino que las instituciones deben contar con herramientas jurídicas y políticas que eviten la normalización o invisibilización de estos tipos de violencia y se pueda garantizar así espacios seguros y responsables con las necesidades de todos los involucrados.

Las reflexiones de Silvia Carabetta hacen parte del referente central que ayuda a comprender los debates actuales que se están llevando en la educación musical en América Latina. Estos aportes se evidencian en dos de sus obras: *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música* (2008) y *Ruidos en la educación musical* (2014), ambas publicadas en Argentina. En el primer libro, la autora utiliza las metáforas de sonido y silencio para reflexionar sobre la formación musical más allá de los aspectos técnicos, resaltado como los discursos, experiencias y saberes se encuentran presentes con fuerza ‘suenan’, mientras que hay otros que quedan relegados o invisibilizados ‘silenciados’. Desde aquí, la autora analiza de manera crítica, como el modelo cultural estructura a los conservatorios y muestra cómo dicho modelo imposibilita la construcción de una subjetividad profesional en los futuros docentes. En *Ruidos en la educación musical* (2014), Carabetta realiza una ampliación de su propuesta e introduce la metáfora de ‘ruido’ para problematizar las tensiones y conflictos que atraviesan la enseñanza musical. Aquí el ‘ruido’ permite pensar eso que interrumpe, desafía o desacomoda las prácticas de enseñanza habituales, evidenciando aspectos institucionales, culturales y pedagógicos que suelen permanecer neutralizados.

Estos dos libros, en conjunto, ofrecen una lectura crítica del modelo conservatorio como un espacio formativo, dejando en evidencia que ciertos discursos se legitiman y otros se relegan. La autora invita a reflexionar sobre las dinámicas de poder, las jerarquías y los procesos de selección y omisión que estructuran la formación de los estudiantes.

Este antecedente resulta particularmente importante para esta investigación, al ofrecer un marco conceptual claro que permite analizar cómo las prácticas inadecuadas de enseñanza son invisibilizadas y normalizadas, y cómo pueden ser cuestionadas desde propuestas más sensibles que prioricen el bienestar de los estudiantes y sus realidades.

Por otro lado, en el contexto nacional la producción investigativa es mucho más escasa. Se identificó una muy limitada cantidad de trabajos de maestría, por ende, fue necesario ampliar la revisión documental a trabajos de pregrado, en los cuales se han evidenciado experiencias y problemáticas vividas en las prácticas de formación musical. Este panorama refleja una escasa investigación en Colombia y un pobre proceso de reflexión sobre el tema.

El primer antecedente se realiza en el campo de la musicoterapia, es un trabajo de maestría de Carrillo Toro (2022), titulada *Estudio de caso sobre la experiencia de una estudiante de pregrado en música instrumental en un proceso musicoterapéutico dirigido a la regulación del estrés académico*, desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia.

Esta tesis, desarrolla un estudio de caso con enfoque cualitativo, descriptivo y fenomenológico a una estudiante de pregrado en música instrumental donde se realizó un proceso terapéutico diseñado exclusivamente para manejar los niveles de estrés académico. El autor utilizó estrategias basadas en los cuatro métodos de musicoterapia (improvisación, composición, recreación y receptivo), complementando con algunas herramientas que fortalecen las habilidades de afrontamiento de la estudiante referente a los cuadros de estrés. Se mostraron resultados favorables ayudando a la participante a desarrollar estrategias de regulación emocional, la mejora de la gestión de las reacciones físicas, psicológicas y conductuales, que le permitieron a su vez tener un autoconocimiento para el manejo de las situaciones asociadas con el estrés.

Este antecedente es relevante para esta investigación porque evidencia el impacto negativo del estrés académico que derivan de las dinámicas de la exigencia pedagógica cuando no se prioriza el bienestar de los mismos. Si bien, la investigación de Carrillo (2022) se centra en un enfoque terapéutico y no ahonda en un enfoque pedagógico, aporta elementos fundamentales para poder comprender cómo las prácticas docentes y las condiciones de enseñanza instrumental pueden generar cargas y consecuencias significativas en los estudiantes. Además, resalta la importancia de

mantener una formación integral, que tenga en mira la salud emocional, física y mental de los músicos.

Por otro lado, la tesis de maestría en Música con énfasis en Educación Musical de la Pontificia Universidad Javeriana, elaborada por Delgado (2019), titulada *Hacia una pedagogía musical saludable: reflexiones autobiográficas de un flautista bogotano*, escrita de manera auto etnográfica, narra y analiza las experiencias formativas del autor como flautista en un contexto académico. A través de un relato de vida se comprende cómo el autor vive procesos de exigencia, tensiones, dolores físicos y emocionales que dejan en evidencia cómo los modelos pedagógicos tradicionales impactan en el bienestar y la subjetividad de los músicos. El trabajo propone una ‘pedagogía musical saludable’, entendida como una alternativa que equilibra las demandas técnicas con el cuidado del cuerpo, la motivación y el deseo del estudiante.

Este antecedente es valioso para esta investigación porque da una mirada vivencial y subjetiva de las consecuencias de ciertas prácticas pedagógicas presentes en la formación musical instrumental. El enfoque que el autor presenta entre sistema educativo - subjetividad – salud ofrece una mirada clave en la relación la identidad profesional y el bienestar de los músicos que se ve directamente relacionada con estas prácticas pedagógicas inadecuadas. Aunque parte de una experiencia individual, abre camino a una propuesta pedagógica más sensible, que no invalide las necesidades emocionales y físicas de los estudiantes.

También resulta importante la investigación publicada por Gamboa-Medina y Rojas (2025), titulada *Crear, conocer, interpretar: la investigación en la Licenciatura en Música*, artículo publicado en la revista *Pedagogía y Saberes*. Este trabajo sistematiza los procesos de investigación en la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional a partir del análisis de 373 trabajos de grado. Se identificaron como resultado varias líneas temáticas de investigación, así como el marco metodológico y pedagógico más recurrente. El análisis da como resultado una preferencia por investigar en la línea sobre la educación musical y en la de música y sociedad, con una amplia variedad de enfoques, y aunque desde 2018 existen cuatro líneas de investigación, aumentando a gestión cultural e investigación creación, se infiere que son muy pocas las investigaciones respecto a las prácticas inadecuadas de enseñanza musical

Este antecedente permite ubicarse dentro del panorama institucional de la UPN, reconociendo, que, si bien existe un amplio interés por realizar investigaciones sobre la formación

docente y la dimensión social de la música, son escasas las investigaciones que abordan de manera explícita las prácticas pedagógicas adecuadas o inadecuadas en la formación musical instrumental. En este sentido, este antecedente aporta un contexto sobre lo que se está investigando en la licenciatura y, al mismo tiempo, permite señalar el vacío que este estudio pretende abordar.

En esta vía de indagación sobre las prácticas inadecuadas en formación musical, se encuentra el trabajo de grado de Gutiérrez (2023) de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *En sus propias palabras: violencia de género en la tuba y el eufonio dentro de los contextos académicos bogotanos*. Esta monografía documenta y visibiliza las violencias de género sufridas por doce mujeres estudiantes en diferentes universidades de Bogotá. El estudio realizó 12 entrevistas a estudiantes, egresadas y docentes donde se evidenciaron conductas machistas, patriarcales y sexistas en los ámbitos de formación musical. La investigación da cuenta; al igual que en las anteriores, que este tipo de violencias se normalizan e invisibilizan, impactando así de manera negativa en el bienestar de los y las estudiantes en el ámbito físico, emocional y mental, generando deserción de la institución o en el peor de los casos, abandono del instrumento.

Este antecedente es importante para esta investigación ya que confirma que las prácticas pedagógicas inadecuadas en la formación musical instrumental no sólo tienen una implicación metodológica, sino que también se ven atravesadas por relaciones de poder y violencias normalizadas. Es evidente que la autora al acercarse a los y las instrumentistas de viento metal -un ámbito particularmente masculino- amplía la visión de cómo estos tipos de violencia se diversifican según los instrumentos y los contextos, aportando así una perspectiva crítica que se enfoque en la prevención y reconocimiento de estas problemáticas en los espacios de formación musical.

Finalmente, podemos encontrar el trabajo de grado de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, realizado por Avellaneda (2022), titulado *La violencia de género en la clase de música: una perspectiva desde la construcción de narrativas a partir del relato de vida*, describe cómo se manifiesta y cómo surge la violencia de género en los espacios de formación musical, específicamente en la clase de instrumento y de conjunto. La autora construye las narrativas de su investigación a partir de tres relatos de vida de mujeres jóvenes que experimentaron de primera mano situaciones de violencia en sus procesos formativos. Avellaneda (2022) realiza una categorización de tipos de violencias como la económica, la emocional, la psicológica física, sexual y simbólica, así como a su vez deja en evidencia la influencia de la cultura

patriarcal y los mitos del amor romántico. Como resultado, se muestran dinámicas de relación de poder en el aula que permiten la normalización de diferentes tipos de violencia en especial la violencia de género, lo que afecta el bienestar de los estudiantes, su trayectoria académica y la subjetividad de estos.

Este antecedente es sumamente importante para esta investigación, ya que evidencia cómo las prácticas pedagógicas inadecuadas y las dinámicas de estos espacios naturalizan las formas de violencia dentro de los procesos de formación musical. El trabajo de Avellaneda (2022) se encuentra enfocado en una perspectiva de género que aporta categorías analíticas y testimonios valiosos que permiten comprender las dinámicas de las relaciones de poder que se gestan en el aula. Además, la autora hace énfasis en nombrar y reconocer estos tipos de violencia para así evitar la repetición de estos patrones de enseñanza, objetivo que se alinea completamente con esta investigación.

En términos generales, la revisión documental nos muestra un escenario en el que se articulan diferentes investigaciones sobre el estrés académico la ansiedad escénica, el acoso y la violencia de género, así como el egocentrismo docente, la mala praxis y propuestas pedagógicas musicales más saludables, tanto en contextos nacionales como internacionales. Estos estudios permiten reconocer que la formación musical en distintos niveles académicos y formatos, está atravesada por experiencias de violencia y prácticas de enseñanza inadecuadas, las cuales afectan de manera directa el bienestar, permanencia y proyectos de vida de los estudiantes.

No obstante, encontramos una carencia de investigaciones que aborden de manera sistemática la caracterización de estas prácticas de formación musical instrumental en los niveles intermedio y avanzado, específicamente en el contexto colombiano, así mismo como la articulación de este diagnóstico con los procesos de formación docente que permiten prevenir la normalización.

## **2.2 Marco conceptual**

### **2.2.1 Educación Musical y Formación Instrumental**

La música representa una expresión intrínseca de la naturaleza humana que se lleva a cabo en espacios sociales y culturales. Como señala Vilar (2004), "es un lenguaje que facilita la socialización de los individuos y los implica en el uso de un sistema expresivo que no encuentra

paralelismo en otros sistemas simbólicos" (p. 1). Además, todos los seres humanos tienen la capacidad de participar activamente de este proceso musical.

Sin embargo, la educación musical, especialmente la enseñanza instrumental, ha estado históricamente dominada por un modelo pedagógico eurocéntrico heredado del conservatorio. Shifres et al. (2010) denominan «modelo conservatorio» a aquella enseñanza que se centra en la música académica del siglo XVII al siglo XX, ligando a la enseñanza instrumental, la técnica, el estudio de repertorio, la fuerte presencia de la partitura y una constante práctica solitaria que complementa el trabajo en las aulas.

Esta situación resulta contradictoria si se tiene en cuenta, tal como dice Vilar (2004), que la música estaba presente en las comunidades primarias a través de su entorno social, ésta no se enseñaba, sino que hacía parte de los saberes tradicionales transmitidos de generación en generación. En contraste con esta transmisión oral, en la sociedad occidental el lenguaje musical se ha complejizado, se ha profesionalizado para unas personas específicas lo cual causa una ausencia de prácticas musicales en la vida cotidiana.

Carabetta (2014) argumenta que este modelo ha naturalizado la enseñanza de la música clásica imponiéndose como manera válida de entender 'las bellas artes', jerarquizando y desvalorizando tanto los saberes propios del estudiante como las músicas distintas, al no considerarlas 'dignas' para la enseñanza en el aula. Esta situación va en contra de la naturaleza misma del aprendizaje musical que, según Vilar (2004), implica procesos de 'enculturación' que "se refieren a la influencia que el entorno más próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos como miembros de una colectividad" (Vilar, 2004, p. 3).

Este concepto indica que todas las personas tienen conocimientos musicales provenientes de su entorno, por esto la educación musical actual debe interrelacionar los elementos de la enculturación musical con la educación musical formal, entendiendo que el desarrollo de habilidades no es lo único que debe primar en el aprendizaje instrumental, sino también la búsqueda de un enriquecimiento cultural que ayude a conectar al intérprete tanto con su individualidad como con su entorno social y personal.

Al referirse a la formación instrumental, puede decirse que el modelo predominante se caracteriza por relaciones pedagógicas sumamente problemáticas. Según Shifres et al. (2010), este modelo evidencia algunas características particulares en los procesos de apropiación y relación de los participantes. La formación instrumental mantiene una comunicación principalmente unidireccional, con una organización de la clase centrada en torno a la ejecución del repertorio, evidenciando una "disociación entre la práctica de adquisición y la práctica artística cotidiana" (Shifres et al. 2010, p. 4) por esta razón este tipo de formación individual tiende a debilitar la expresión de dudas y errores, en lugar de fomentar la confianza y la seguridad.

Weintraub (2016) reflexiona sobre esta problemática al señalar que, en la formación instrumental tradicional, enfocarse de manera desmesurada en la técnica, buscando el virtuosismo, suele tener como resultado una falta de expresión y exploración musical. Esta situación suele generar una relación de conflicto interno en el músico ocasionando incluso lesiones físicas y pérdida del bienestar personal.

Por otro lado, Jorquera (2002) señala que "la técnica se transformó en un fin en sí mismo" (p. 2), especialmente a partir del siglo XIX, cuando los ejercicios técnicos fueron separándose de la práctica real, dejando atrás el origen y función de estos, el cual no era más que ayudar en dificultades específicas a los alumnos para la interpretación de las piezas musicales. Este cambio fue particularmente notorio en el Conservatorio de París, donde surgieron catálogos de ejercicios técnicos desconectados completamente del repertorio, transformando la práctica instrumental en un ejercicio mecánico desprovisto del sentido de la interpretación musical.

En cuanto a la relación docente – estudiante, esta se basa en un sistema medieval imitando el modelo artesano – aprendiz, donde hay poco o nulo espacio para la construcción colectiva, la búsqueda de la propia identidad cultural y el desarrollo de habilidades que permitan fortalecer su capital musical.

Aunque este modelo de enseñanza individual ha demostrado ser efectivo para el logro del virtuosismo técnico, algunas investigaciones han comenzado a cuestionar este tipo de aprendizaje instrumental, sugiriendo que podrían ser complementados con espacios colaborativos y transformativos, ayudando así a que el intérprete se sienta más comprometido con su proceso de formación, desarrollando habilidades críticas y reflexivas, que son importantes en el contexto musical actual (Carey y Grant, 2021).

El método principal de aprendizaje sigue siendo la imitación, en donde se da poco paso a la creatividad, a la experimentación y la búsqueda propia de estilo. La autoridad del maestro no se cuestiona, no se pone en duda, llevando así al endiosamiento del profesor, generando como resultado un espacio que no da lugar al pensamiento crítico y la propia autonomía. En consecuencia, se aleja la posibilidad de tener una relación entre lo que se adquiere en las clases y la vida cotidiana del individuo, donde el hacer musical en la vida real queda por fuera de la actividad práctica de la clase.

Jorquera (2002) señala que uno de los problemas de la enseñanza instrumental es lo que denomina una 'didáctica deficitaria' o 'didáctica al negativo'. En la cual, en lugar de valorar lo que el estudiante logra con su interpretación, muchos profesores tienden a destacar lo que no ha alcanzado, lo cual resulta pedagógicamente contraproducente y genera una experiencia negativa para el estudiante. Esta visión, basada en el juicio negativo, puede limitar la confianza del estudiante y su disposición para aprender y desarrollarse musicalmente.

Además de proponer una mayor autonomía para los estudiantes, es importante revisar los riesgos que representa la 'pedagogía transferencial', como la definen Carey y Grant (2021). Este enfoque pedagógico tradicional se basa en la transmisión de conocimiento y habilidades de manera jerárquica, donde el profesor asume el papel de máxima autoridad y el estudiante es visto como un receptor pasivo. Esta forma de enseñanza permite que el profesor ejerza un control absoluto sobre el estudiante quien, a su vez, desarrolla una dependencia excesiva por su maestro.

Este modelo de enseñanza impide, en primer lugar, el desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que limita su capacidad de toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. En segundo lugar, impide el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, ya que el estudiante se limita a seguir indicaciones sin cuestionarlas ni dar paso a la exploración de alternativas posibles.

Otro problema que menciona Jorquera (2002) está relacionado con los parámetros de belleza del sonido que el profesor impone al estudiante como únicos y estandarizados, los cuales no se especifican en cuanto a estética y modelo, creando confusión y por ende la búsqueda constante de satisfacer las expectativas del profesor. Este juicio de la única versión del sonido 'bello' resulta problemático ya que el sonido de 'calidad' depende del estilo de música, de la tradición cultural a la que pertenece y que puede ser diferente según su género. En consecuencia,

esta búsqueda incansable del sonido ideal termina limitando la creatividad y autonomía del estudiante, viéndose obligado a conformarse con el estándar que el profesor impone en sus clases.

La prevalencia del modelo conservatorio en la enseñanza instrumental llama la atención, considerando las transformaciones que se han presentado en la incorporación de nuevas metodologías, perspectivas y recursos en cuanto a la pedagogía musical. Autores como Swanwick (1999) proponen enfoques más integrales que consideran el desarrollo musical como una experiencia comprensiva y no meramente técnica, también Regelski (2009) y Green (2009) han enfatizado la necesidad de incorporar prácticas pedagógicas que respondan a contextos musicales más diversos y cercanos a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Por su parte, Carabetta y Duarte (2018) hacen énfasis en desarrollar prácticas que aporten a la integridad del músico, dando importancia a la expresividad, a la experiencia musical y no solamente al concepto técnico. Esto implica generar no solamente clases sino espacios institucionales con esta orientación.

Al respecto, se sugiere que la combinación de diferentes pedagogías, como el aprendizaje colaborativo y el cooperativo, pueden enriquecer la formación instrumental, ya que permitirían a los estudiantes aprender de sus pares y al profesor reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas (Carey y Grant, 2021).

Frente a estas problemáticas, la enseñanza uno a uno debe ser un espacio donde se establezcan metas personalizadas. Jorquera (2002) argumenta que la promoción de la autonomía en el desarrollo instrumental de los estudiantes debe suceder desde el inicio de su formación. Sin embargo, es importante que el profesor vaya modificando de manera progresiva su enfoque pedagógico a medida que el intérprete avance en el aprendizaje instrumental: pasando por una guía más cercana y directa en las primeras etapas hasta llegar a un acompañamiento que permita la participación activa, la toma de decisiones, la autorregulación y la reflexión crítica, esto ayudará a una disminución de la dependencia del profesor y aumentará la responsabilidad y autonomía del estudiante en su propio progreso.

El reto no consiste en abandonar esos criterios técnicos tradicionales que definen la interpretación instrumental, sino más bien buscar que se cuide la integridad física y psicológica del intérprete, al mismo tiempo que se gestiona el espacio para la creatividad, la búsqueda de expresión y resignificación de la música. De esta manera puede superarse la resistencia al cambio de la

educación musical y progresar hacia una pedagogía que responda puntualmente a las necesidades del nuevo intérprete.

La formación uno a uno sigue siendo un modelo predominante en la enseñanza musical y permite posibilidades importantes en cuanto al acompañamiento individual; sin embargo, tal como se presenta de manera habitual en el modelo conservatorio, presenta algunas dificultades, específicamente en la reproducción de las relaciones jerárquicas desmedidas y el enfoque casi exclusivo a la técnica. En este sentido, es esencial que los educadores reconozcan la importancia de combinar diferentes pedagogías, creando entornos de aprendizaje que realmente enriquezcan la vida musical de los estudiantes y los preparen para enfrentar los desafíos del mundo musical actual.

Finalmente, es importante mencionar que la presión del profesor por mantener el interés del estudiante puede influir negativamente en la calidad de la enseñanza. La autora señala que "en las escuelas de música el mercado ejerce una presión inevitable que lleva a los profesores a plantearse problemáticamente su actividad" (Jorquera, 2002, p. 8). Además, la autora señala que, en algunos casos, este problema se agrava ya que algunos músicos manifiestan el poco interés en la práctica pedagógica ya que, su principal objetivo era dedicarse exclusivamente a la interpretación musical. Para estos músicos la docencia representa un alivio económico y no una búsqueda de autorrealización en su vocación como docentes. Sumándole a esto, que aquellos docentes carecen de una formación pedagógica específica, lo que conlleva a la ineficacia a la hora de resolver las dificultades que los estudiantes experimentan en sus primeros acercamientos al instrumento.

### **2.2.2 Adhesión a la doxa institucional**

Para esta investigación, se entiende la adhesión a la doxa institucional (Carabetta, 2014) como el proceso de pérdida de las prácticas musicales y culturales propias del estudiante, ocurrido en gran medida por la preferencia de un modelo hegemónico que sustituye su capital musical por la música erudita impuesta en los conservatorios.

Carabetta (2014) expone un proceso que se evidencia en los profesores de formación musical y que repercute directamente en la identidad y las prácticas de los futuros profesores. Ella menciona que: "la consagración de un único modelo musical conduce paulatinamente en los conservatorios al silenciamiento o al olvido, a la negación, a la depreciación y/o a la exclusión de vastos segmentos de aquellas otras muchas formas musicales" (p. 12)

La autora señala que, en muchas instituciones de formación, especialmente en los conservatorios, se establece un 'mecanismo de encapsulación' en donde los estudiantes se ven limitados y aislados de otras perspectivas musicales. Esta mirada no sólo invisibiliza la música popular y sus tradiciones, sino que también lleva al estudiante a obviar y en ocasiones eliminar sus propias prácticas musicales, como tocar en bandas o participar en reuniones familiares, donde la música hace parte de las acciones y la vida cotidiana. Este proceso tiene un trasfondo mayor cuando el estudiante ocupa el lugar de profesor. Carabetta (2008) afirma que: "el cercenamiento en la formación de los futuros docentes se traduce generalmente en dificultades posteriores para establecer diálogos pedagógicamente significativos y productivos" (p. 8)

Al desvalorizar el capital musical del estudiante se genera en éste un sentimiento de culpa, de soledad, de poca valía y en consecuencia se verá obligado a renunciar a sus raíces para encajar en un modelo que no refleja su identidad. La presión por encajar en un ideal eurocéntrico puede llevar a una desconexión con las prácticas culturales que son significativas para el estudiante, lo que a su vez limitará su capacidad para enseñar en el futuro de manera inclusiva y contextualizada. No se habla únicamente de la música popular o la música erudita, este fenómeno abarca una gran cantidad de experiencias educativas que contribuyen a la desvalorización cultural del estudiante. (Carabetta, 2008).

En muchos espacios de formación musical, la enseñanza se centra exclusivamente en la música escrita y en la técnica instrumental, a menudo dejando de lado las tradiciones orales y las prácticas musicales autóctonas. Esta jerarquía de la música erudita sobre la popular lleva a los estudiantes a la convicción de que todo lo que no sea música académica será, por ende, inferior. Como señala Aharonián (2006) "la oralidad predominante de la música popular es considerada signo de inferioridad" (p. 19). Esta percepción puede llevar a los estudiantes a despreciar su propio patrimonio cultural y a asumir una visión sesgada de lo que representa la música válida.

Además, las prácticas pedagógicas hacen énfasis en la técnica y la teoría musical en detrimento de la creatividad y la expresividad. Los estudiantes son adoctrinados en la creencia de que "una estructura armónica muy sencilla es inevitablemente pobre" (Aharonián, 2006, p. 19), lo que limita su capacidad para crear y explorar músicas auténticas y significativas. En consecuencia, de este proceso de desconexión el estudiante se convierte en un intérprete técnico que desconoce completamente el trasfondo de la música que está tocando.

Aharonián (2006) en su análisis sobre la educación y la cultura, menciona que el estudiante inicia un proceso de alejamiento y descontextualización, que se traduce en una desconexión entre su historia musical personal con la formación que reciben en su educación musical.

Desde la perspectiva de Freire (2008) se argumenta que la educación debe ser un acto de liberación, donde los educandos son vistos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, en lugar de meros receptores de conocimiento. En este sentido, la imposición de un modelo musical hegemónico, como el que se observa en muchos conservatorios y espacios de formación musical, puede ser interpretada como una forma de opresión que silencia las voces y experiencias de los estudiantes. Al renunciar a su música 'no académica', los estudiantes no sólo reprimen sus deseos y emociones, sino que también se ven privados de la posibilidad de desarrollar una identidad musical auténtica y significativa.

Como señala Freire (2008), se precisa "una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática" (p. 85) esta educación resulta imprescindible para prevenir el aislamiento del individuo en su proceso de formación. Dar prioridad a un repertorio restringido no solo limita la exploración de los alumnos, sino que también fomenta una visión estrecha de lo que se percibe como 'música auténtica'.

Al respecto Swanwick (1999) cuestiona la noción de autenticidad cuando se limita a la reproducción de estilos musicales hegemónicos, y plantea que, en la educación musical, lo auténtico debe vincularse con la realidad y la pertinencia de las vivencias personales. En lugar de imitar modelos legitimados por las instituciones académicas, el autor propone fomentar experiencias en la que los estudiantes puedan involucrarse activamente, relacionar la música con su propio mundo y reconstruir significados culturales desde sus prácticas cotidianas. Además, las metodologías pedagógicas empleadas en estos entornos a menudo priorizan la memorización y la ejecución técnica sobre la creatividad y la expresión personal. Freire (2008) argumenta que "la democratización de la cultura es fundamental" (p.105) y que el aprendizaje debe ser una "adquisición sistemática de la experiencia humana" (p. 105). Teniendo en cuenta lo anterior, la educación musical no puede encasillarse en la reproducción de repertorios descontextualizados de la realidad de los estudiantes, debe por tanto extenderse a los saberes y las experiencias musicales propias, de tal manera que el aula se convierta en un espacio de participación crítica, creación y resignificación de la cultura y no únicamente de repeticiones técnicas.

El autor argumenta en la obra *La pedagogía del oprimido* (2012), que "una cultura tejida con la trama de la dominación (...) es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales" (Freire, 2012, p. 06). Esta situación no solo limita la diversidad musical que los estudiantes pueden explorar, sino que también les impide desarrollar una comprensión profunda de su contexto cultural.

El modelo 'bancario' de educación, que Freire (2012) critica, se ve reflejado en la enseñanza musical a través de la transmisión unidireccional de conocimientos. El autor señala que "en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos (...) reciben pacientemente, memorizan y repiten" (p. 52). En los espacios de formación musical, esta perspectiva puede llevar a que los estudiantes se conviertan en receptores de información, sin la oportunidad de cuestionar ni reflexionar sobre el significado de la música que están aprendiendo. La ausencia de una conversación crítica limita su habilidad para vincular la música con su propia vivencia y cultura.

La presión por seguir esos estándares académicos también juega un papel crucial en la alienación o adhesión a la doxa institucional. En un espacio en donde el éxito se mide por la interpretación de piezas canónicas en donde se demuestra la destreza y habilidad técnica, por lo cual los estudiantes pueden sentirse desmotivados para retomar, explorar e interpretar su propia herencia musical.

Freire (2012) sostiene que el individuo no crea la forma de poder ser libre, este aprende a ejercer y a hacer efectiva esta libertad. Para abordar la alienación en los espacios de formación musical, es importante que estas instituciones adopten enfoques más inclusivos y críticos en donde se dé importancia a la diversidad musical y se ayude a los estudiantes a conectar con sus identidades culturales. Esto implica no solo enseñar música, sino que además debe permitir a los estudiantes ser parte del proceso de su formación instrumental partiendo de sus propias experiencias y contextos.

El autor sostiene que "el hombre *en* el mundo y *con* el mundo (...) [debe ser visto] Como sujeto y no meramente como objeto" (Freire, 2012, p. 106). Esta perspectiva es crucial para empoderar a los estudiantes y permitirles convertirse en creadores activos de su propio lenguaje musical.

Los aportes de Carabetta, Aharonián, Freire y Swanwick evidencian que la adhesión a la doxa institucional y la perpetuación de un modelo bancario en la formación musical no sólo supone una limitación en cuanto a la selección de repertorios, sino que desvirtúa el capital cultural y la identidad de los estudiantes. Esta jerarquización de la música académica, la importancia absoluta de la técnica y el silenciamiento de las músicas propias genera dinámicas de desconexión y desvalorización. Es por ello, que resulta importante repensar la formación musical instrumental desde el reconocimiento de la diversidad de saberes, el diálogo y la construcción de individuos activos en su propio lenguaje musical.

### **2.2.3. Prácticas Inadecuadas en Docentes de Música**

La formación musical, puntualmente la formación instrumental va más allá de un aprendizaje técnico, de la mera reproducción de ‘grandiosas’ obras musicales, de la búsqueda del virtuosismo que tanto se anhela y que es en este camino dónde se gestan prácticas pedagógicas inadecuadas que pueden afectar la salud física, emocional y psicológica del músico.

Estas prácticas inadecuadas se manifiestan de diversas formas: desde la jerarquización en el aula, hasta ciertas dinámicas que conlleva a ‘estudiantes rebaño’, los cuales carecen de autonomía y no se involucran en las decisiones de su proceso formativo. La despersonalización del estudiante, en dónde se gesta una relación de maestro - aprendiz, la ‘ansiedad de interpretación’, el bullying institucional y, en casos extremos, el acoso sexual, revelan la necesidad de una transformación profunda en los espacios de formación musical.

La educación musical, vista en la mayoría de las ocasiones como un espacio para la creatividad y la expresión artística, puede perpetuar prácticas inadecuadas que afectan el bienestar emocional y psicológico de los músicos. Esta situación que se ha visto silenciada en la mayoría de los casos ha recibido la atención que se merece en parte de la literatura académica. Según Fernández (2018) “la investigación en violencia psicológica en las aulas de educación musical es no sólo escasa, sino que encierra una problemática silenciada, tabú, y de vital importancia para la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto" (p. 14). Surge la necesidad de abordar las prácticas inadecuadas que se presentan en los conservatorios y espacios de formación musical.

La cultura institucional es uno de los factores que puede incentivar comportamientos inadecuados y abusivos. El artículo señala que son pocos los estudios sobre maltrato psicológico

en la formación musical, evidenciando así un problema que permanece oculto y que representa consecuencias tanto para las instituciones educativas como para la sociedad en general. Estas afirmaciones indican falta de recursos y una tolerancia hacia la violencia que crea espacios de abuso normalizados afectando a los estudiantes en maneras proporcionadas.

Otro aspecto que contribuye a esta problemática es la falta de comunicación efectiva entre profesores y estudiantes. Smilde (2009) citado en Fernández (2018) menciona que "las conversaciones reales con los alumnos en conservatorios siempre suceden demasiado tarde, cuando los estudiantes casi están abandonando los estudios" (p. 21). Los estudiantes presentan en la mayoría de los casos desesperanza y aislamiento, al no contar con un espacio seguro para poder comunicarse, expresar sus preocupaciones y sentimientos, viéndose así desvalidos y sin apoyo.

Además, las evaluaciones realizadas en los espacios de formación carecen de una retroalimentación constructiva la cual es fundamental para el desarrollo de los estudiantes. Los exámenes de instrumento se constituyen en audiciones para profesores que ejercen como jurados, y concluyen, en la mayoría de los casos, sin comentarios, generando en los estudiantes altos grados de preocupación, significando un golpe a su autoestima, y el cuestionamiento constante de su lugar en el mundo de la música y su valía.

La competencia en los espacios de formación parte principalmente del talento y de la excelencia, donde se fundamenta la tradición musical occidental y la vida académica. Como señalan los estudios etnográficos de Kingsbury (1988) y Nettle (1995), citados por Fernández (2018), esta competitividad se hace notable pues la jerarquía entre profesores se da por su reputación, generando estudiantes 'rebaño' que muestran su lealtad a cambio de supuestos favores laborales, reconocimiento académico o favoritismo entre estudiantes. Al darle máxima importancia a la interpretación sin importar el modo de enseñar, se crean competencias las cuales surgen principalmente de la importancia que se le da a la interpretación en detrimento de la enseñanza.

Se caracterizan dos tipos de profesores: los que llevan una vida interpretativa activa y los que no, todo bajo la premisa de "los que pueden, lo hacen, los demás enseñan" (Fernández, 2018, p.16), sucede una especie de estructura social que lleva incluso a la pérdida del nombre del estudiante, presentándose, a sí mismo como 'el alumno del profesor x', colocando en juego la autoestima, tanto del estudiante como la del profesor, en cuanto se realizan las evaluaciones, audiciones y en general la vida académica del músico a partir de ese momento. Esta presión

constante puede llevar a un ambiente tóxico donde los estudiantes se sienten obligados a competir entre sí, en lugar de colaborar y apoyarse mutuamente.

Finalmente, es importante considerar que estas experiencias no son situaciones aisladas y que, inclusive un número apreciable de músicos prestigiosos han reconocido haber tenido experiencias negativas en sus procesos de formación inicial (Fernández, 2018). Esto indica que incluso aquellos que logran el éxito en el mundo de la música han sido víctimas de prácticas inadecuadas, lo que plantea la pregunta de cómo estas experiencias son significativas en el momento de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas y cómo trascienden en su labor cotidiana como profesores.

Además de las problemáticas relacionadas anteriormente, la 'anxiety on performance' es un tema recurrente en la educación musical. Welch et al. (2008) enfatizan que la 'ansiedad de interpretación' está directamente relacionada con la falta de preparación emocional y psicológica de los estudiantes para enfrentarse a las demandas de las actuaciones públicas.

Los músicos a menudo desarrollan una pasión por su instrumento antes de ser conscientes de los retos emocionales que enfrentan en el escenario. Este desequilibrio puede llevar a que "Musicians experience higher levels of anxiety in contexts where they feel more exposed, for example in solo or small group performances, irrespective of their musical genre."<sup>1</sup> (Welch et al, 2008, p. 1). La falta de abordaje de estos sentimientos de ansiedad por parte de los profesores perpetúa ciclos de miedo y falta de confianza en los estudiantes.

Para muchos de ellos, el sentimiento de ansiedad se intensifica y prolonga cuando no se cuenta con una ayuda profesional (Welch et al, 2008), lo que resalta la importancia de que los educadores sean conscientes y proactivos en la gestión emocional de sus alumnos.

El impacto emocional en los estudiantes no se limita únicamente a la 'ansiedad de interpretación', sino que también abarca otras formas de acoso y maltrato dentro del aula. Otro factor importante en las prácticas inadecuadas de los docentes de música es la presión por alcanzar altos estándares de rendimiento, lo cual puede afectar tanto a los estudiantes como a los propios docentes.

---

<sup>1</sup> Los músicos experimentan niveles más altos de ansiedad en contextos donde se sienten más expuestos, por ejemplo, en actuaciones solistas o en grupos pequeños, independientemente de su género musical. (Traducción propia)

Bartel & Cameron (2002) señalan que muchos educadores enfrentan frustración cuando sus estudiantes no cumplen con las expectativas que ellos mismos se han impuesto. "The teacher whose primary artistic self-expression is "through" students (...) is likely to experience more frustration at imperfections and is more likely to express this frustration as anger directed at the students"<sup>2</sup> (Bartel & Cameron, 2002, p. 7). Este tipo de dinámicas tóxicas crean un ambiente de aprendizaje en donde la creatividad se ve opacada por el miedo a equivocarse, lo que afecta en gran medida el proceso educativo. Además, los autores también señalan que el enfoque desmesurado en la excelencia profesional muchas veces deja de lado el bienestar emocional de los estudiantes, contribuyendo a un ciclo de estrés y desmotivación.

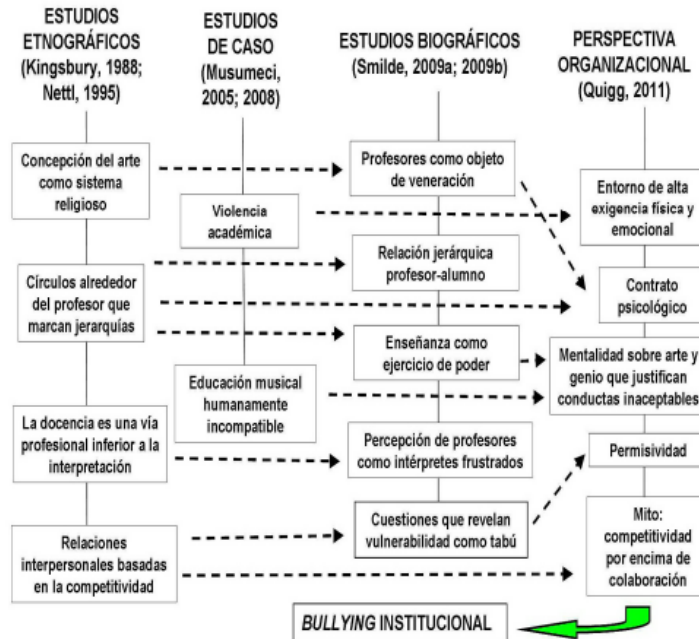


Figura 1 Síntesis de los estudios sobre violencia en educación musical

Fuente: Fernández, 2018, p.19

Como se puede observar en la Figura 1, las prácticas inadecuadas en la educación musical no son fenómenos aislados, sino el resultado de una evolución histórica y sistémica que ha sido documentada desde diferentes perspectivas de investigación. Los estudios etnográficos de

<sup>2</sup> El profesor cuya principal expresión artística es 'a través' de los estudiantes... es más propenso a experimentar mayor frustración ante las imperfecciones y es más probable que exprese esta frustración como ira dirigida hacia los estudiantes. (Traducción propia)

Kingsbury y de Nettle (citados en Fernández, 2018) identifican la relación de elementos fundamentales como la concepción del arte como sistema religioso y la formación de círculos jerárquicos alrededor de los profesores. Estos elementos se manifestaron más adelante como la violencia académica, documentada en los estudios de caso de Musumeci, citados en Fernández (2018), donde la educación musical se torna ‘humanamente incompatible’.

Los estudios biográficos de Smilde citados por Fernández (2018), señalan cómo estas dinámicas se materializan en experiencias individuales, donde los profesores son vistos como objetos de veneración y las vulnerabilidades de los estudiantes se convierten en temas tabú. Esta progresión finaliza en lo que Quigg citado por Fernández (2018), analiza desde una perspectiva organizacional: un entorno de alta exigencia física y emocional donde se establece un ‘contrato psicológico’ implícito que justifica conductas inaceptables bajo el mito de que la competitividad es superior a la colaboración.

El diagrama muestra cómo todos estos factores convergen en la creación de un ‘bullying institucional’, donde las prácticas abusivas no sólo son toleradas, sino que se normalizan dentro del sistema educativo musical. Esta visión ayuda a entender que la presión por la excelencia y la frustración de los profesores forman parte de todo un sistema mucho más complejo, que requiere un cambio profundo tanto en los fundamentos como en las prácticas pedagógicas.

Dicho esto, es importante que los profesores evalúen y cuestionen sus prácticas pedagógicas e incluyan metodologías más inclusivas, comprensivas y que le den importancia tanto al proceso como al resultado.

Es sumamente importante que la educación musical dé prioridad tanto al crecimiento personal, como al desarrollo artístico de los estudiantes. La educación musical no debe limitarse a la mera transmisión de habilidades técnicas, sino que debe abarcar un compromiso integral con el bienestar emocional y psicológico de los alumnos. Crear un ambiente seguro, inclusivo y respetuoso es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar su potencial artístico sin el temor a ser víctimas de acoso o de prácticas pedagógicas abusivas.

El acoso sexual en la educación musical representa otra dimensión preocupante de las prácticas inadecuadas. Según Russo (2008), las instituciones educativas deben desarrollar políticas claras que prohíban cualquier forma de acoso sexual, estableciendo métodos efectivos para la

presentación y resolución de quejas, garantizando la confidencialidad y protección tanto de la víctima como del acusado. El autor destaca que la falta de políticas y procedimientos claros y seguros hará que el acoso sexual se presente, persista y quede impune.

Las prácticas inadecuadas en la educación musical comprenden un amplio abanico de comportamientos que van desde el acoso sexual y la violencia psicológica hasta la presión desmedida por alcanzar altos estándares de rendimiento. Estas dinámicas pueden tener efectos profundamente negativos en el bienestar emocional y artístico de los estudiantes de música. Para combatir estas problemáticas, es crucial que las instituciones implementen políticas claras, los docentes reciban formación adecuada en la gestión emocional y psicológica de sus alumnos, y se promueva un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su camino artístico.

## Capítulo 3 Marco Metodológico

### 3.1. Paradigma y enfoque de investigación

Esta investigación se encuentra dentro del marco cualitativo, siguiendo a Vasilachis (2017), se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida desde la voz de los participantes. En esta perspectiva, la investigación cualitativa se encuentra orientada hacia la comprensión del significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexión crítica, priorizando la comprensión de los sentidos internos y subjetivos por encima de la observación externa de regularidades objetivas.

Teniendo como enfoque investigativo la teoría fundamentada. Strauss y Corbin (2002) definen la teoría fundamentada como:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí [...] el investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida [...] comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (p.20)

Esta teoría surge en 1967 con el trabajo de Barney Glaser y Anselm Strauss, alineado con el interaccionismo simbólico, cómo un método para “derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con base empírica” (Infante, et al. 2011, p. 36). Posteriormente, Strauss y Corbin (2002) desarrollan una versión más organizada en dónde se le da importancia a la articulación del trabajo de campo, el trabajo de construcción de conceptos y la elaboración de la teoría.

En este sentido, la teoría fundamentada se entiende como el proceso que permite crear teoría a través de la interacción entre la ‘recolección’ de datos y el análisis de estos, invitando al investigador a suspender sus nociones y experiencias propias para que así la teoría analítica pueda

generarse a través del material empírico y la producción de la información. Sin embargo, en esta investigación no se hablará de recolección de datos, sino de generación de material empírico y producción de información a través del acompañamiento y los diálogos de los participantes.

Creswell (1998) describe su propósito como “generar o descubrir una teoría, un esquema abstracto analítico de un fenómeno, que se relaciona con una situación en particular” (p. 41), en donde existe una interacción ante este fenómeno. Para lograrlo, la ‘recolección’ de datos se realiza mediante entrevistas, información de visitas de campo y otros documentos; en consecuencia, el investigador desarrolla unas categorías de información y presenta su teoría.

En este sentido, se realizó la elección de la teoría fundamentada por diversas razones. En primera instancia, el problema de esta investigación -prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental- está enmarcado en la relación entre docente y estudiante y en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se configura a partir de una profunda interacción entre las normas, los discursos y los afectos que se gestan en los espacios formativos. Aquí la teoría fundamentada resulta pertinente, pues toma como principal fuente de datos las interacciones humanas y permite analizar los procesos que se derivan de ellas. En segunda medida, esta perspectiva facilita la conceptualización de las categorías de los diferentes tipos de violencia y sus posibles efectos, construidas a partir de los testimonios y las voces de todos los participantes que han vivido este tipo de situaciones. El objetivo no es confirmar desde los datos una teoría ya existente, sino descubrir las categorías, sus características y sus relaciones a través de la comparación y análisis del material empírico.

Finalmente, esta teoría permite la aproximación a un marco adecuado para dialogar entre las narrativas y la reflexión crítica que contribuya a la transformación de estas prácticas. Al realizar el análisis en diferentes niveles conceptuales, desde la descripción de escenas puntuales hasta la construcción de las categorías y de un modelo teórico, se evidencia que la investigación no se limitó a registrar casos de maltrato o violencia, sino que busca teorizar sobre los mecanismos que sostienen estas prácticas y permiten la normalización y la perpetuación en el tiempo; a la vez, propone primer paso resignificar y resistir este tipo de violencias en las trayectorias estudiantiles y de futuros docentes de música. Para ello, se realiza un diálogo con los autores y los contextos de formación musical, ofreciendo así herramientas conceptuales que permiten reconocer, nombrar y resignificar los diferentes tipos de violencia en la pedagogía musical instrumental.

## **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño de esta investigación siguió una serie de pasos articulados con la teoría fundamentada, si bien, algunos procesos se superpusieron temporalmente, el proceso se desarrolló de manera principalmente secuencial. Las fases se desarrollaron de la siguiente manera:

### **3.2.1 Revisión documental**

Inicialmente se realizó una revisión documental sobre educación musical, la violencia y las prácticas de enseñanza en contextos de formación musical, así como sobre la teoría fundamentada y las metodologías participativas. Esta revisión documental permitió situar el problema de la investigación, identificar diferentes vacíos en el campo y formular la pregunta orientadora de este estudio.

### **3.2.2 Diseño de instrumentos de generación de información**

A partir de esta pregunta de investigación y de la revisión de los autores, se diseñaron los instrumentos para la generación de información: se elaboró un modelo de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes de nivel terciario y profesionales egresados de programas de formación musical; además, se diseñaron e implementaron dos talleres orientados a estudiantes en formación docente, contruidos a partir del análisis de las entrevistas.

### **3.2.3 Aplicación de los instrumentos: entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas individuales se orientaron a ahondar sobre los relatos narrados a partir de las experiencias vividas en la trayectoria musical y las estrategias personales de afrontamiento. Dichas entrevistas fueron grabadas en audio (con un previo consentimiento firmado, ver anexo 4) y posteriormente transcritas para su análisis.

### **3.2.4 Análisis de la información producida en las entrevistas**

Posteriormente, se realizó el análisis de dichas entrevistas a través del software Atlas.ti, dónde se realizó una primera codificación, se identificaron acciones, situaciones, emociones y valoraciones expresadas en los relatos. Posteriormente se realizó una codificación más avanzada:

se agruparon los códigos identificados en la primera fase y se organizaron en categorías que permitieron identificar la relación entre ellas.

### **3.2.5 Diseño de los talleres de intervención**

Partiendo de las categorías resultantes del análisis de todas las entrevistas, se desarrolló un marco conceptual y el diseño de los talleres. Estos talleres tuvieron como objetivo, por un lado, compartir y dialogar sobre los hallazgos obtenidos de la investigación y, por otro lado, propiciar la reflexión crítica y el debate sobre las prácticas de enseñanza en la formación musical instrumental, así como la formulación de posibles alternativas pedagógicas.

El diseño de los talleres se fundamentó en la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como una herramienta que busca transformar la relación entre investigador y participante, ésta, ayuda a entender que tanto el primero como el segundo son actores activos de los procesos de aprendizaje y de la producción de conocimiento, por ende, se encuentran sujetos a procesos de agenciamiento los cuales no pueden ser entendidos bajo una relación de poder asimétrica que impida llevar a cabo la co-construcción del conocimiento.

Freire (1972) menciona al respecto, que la educación debe ser un acto dialógico y liberador, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 61). De esta manera, los talleres buscan no repetir los modelos verticales de transmisión de conocimiento, permitiendo un proceso de concienciación y construcción colectiva, donde los actores son reconocidos como principales protagonistas de su historia y agentes del proceso de transformación de sus realidades.

### **3.2.6 Aplicación y análisis de los talleres**

Los talleres fueron implementados en dos sesiones. Se realizó material empírico mediante escritos, discusiones grupales y observaciones de campo los cuales se incorporaron posteriormente al análisis realizado en la decodificación y puestos en diálogo con las categorías construidas a partir de los testimonios, esto permitió refinar la teoría y la formulación de los objetivos y actividades de los talleres.

En términos generales, el diseño de la investigación se desarrolló desde una fase contextual en conjunto con la formulación del problema hasta el diseño, aplicación y análisis de las entrevistas

y los talleres. Esta implementación metodológica permitió de una manera progresiva, construir una construcción teórica situada sobre las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental y sobre las posibilidades de transformar la formación musical a través del diálogo y la reflexión crítica.

### **3.3 Población, criterios de selección y protocolos de confidencialidad**

Las personas que participaron de esta investigación fueron estudiantes y egresados de diferentes programas de formación musical universitaria, quienes manifestaron en el transcurso de la entrevista haber vivido situaciones de violencia o prácticas inadecuadas durante su formación. Asimismo, participaron docentes y egresados de dichos programas de formación musical.

La selección de los participantes se llevó a cabo buscando los siguientes criterios:

- Haber cursado procesos de formación musical formal
- Contar con disponibilidad y disposición para compartir su experiencia
- Aceptar participar de manera voluntaria en la investigación

Para el caso del taller se convocó a estudiantes activos de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### **3.3.1 Consideraciones éticas:**

Las consideraciones éticas constituyen un eje central de esta investigación, teniendo en cuenta el carácter sensible de los temas abordados -relatos de violencia, maltrato y experiencias dolorosas en la formación musical, manifestada así por los participantes-.

Algunos de los mecanismos utilizados como protocolo de cuidado, tanto para las personas entrevistadas como para la investigadora, fueron:

- Pausas durante las conversaciones cuando se compartían experiencias emocionales intensas
- Contactos posteriores a las entrevistas, incluso días después, para acompañar posibles efectos emocionales

- Generación de un clima de confianza y respeto, enfatizando que los participantes podían retirarse en cualquier momento.

### **3.3.2 Consentimiento informado:**

Todos los participantes firmaron consentimientos informados, en el que se explicaba el propósito de la investigación, el uso de la información, las garantías de la confidencialidad y el carácter voluntario de dicha participación. que incluían posibilidad de detener la grabación en cualquier momento; uso de seudónimos; anonimización de toda referencia potencialmente identificable; y devolución de hallazgos a las personas participantes. Se anexa el formato con la información de la investigación (ver anexo 4), los formularios diligenciados se encuentran a disposición del jurado de la tesis si considera necesario verificarlos.

### **3.3.3 Anonimización de datos:**

En cuanto a la protección de identidad, se llevó a cabo un proceso riguroso de anonimización de datos que permitiera citar en dicho caso los testimonios en el cuerpo de la investigación. Para ello:

- Se utilizó el seudónimo de ‘entrevistado’ a todas y todos los participantes en las transcripciones y el cuerpo del texto
- Se eliminó el nombre de todas las instituciones, los nombres de los docentes, el género de los mismos y la especificidad de los instrumentos interpretados por todos los accionantes
- Se suprimió, además, el detalle de los contextos los cuales podrían situar e identificar casos concretos

Adicionalmente, se establecieron límites éticos con las instituciones; dando cuenta que este trabajo investigativo no es un espacio de denuncia ni un juicio *ad hominem*, sino un análisis de prácticas inadecuadas en la enseñanza musical instrumental.

### **3.4 Técnicas e instrumentos para la producción de información**

En concordancia con el paradigma cualitativo y con la teoría fundamentada, esta investigación no concibe la información como un conjunto de ‘datos que se recolectan’ desde afuera, sino como el resultado de encuentros dialógicos en los que se co-construyen relatos, reflexiones, y discusiones críticas junto con los participantes. En concordancia con lo anterior, se utilizaron dos dispositivos principales: la entrevista semiestructurada y los talleres.

#### **3.4.1 Entrevista semiestructurada**

Se utilizó el modelo de entrevista semiestructurada como estrategia central para la producción de información con los participantes. Siguiendo a Vasilachis (2017), la entrevista cualitativa se entiende como un espacio de interacción comunicativa en el que se busca tener una aproximación a las experiencias, perspectivas y significados de los entrevistados, a partir de preguntas abiertas que permitieran la profundización y la co-construcción de significados.

En esta investigación, entrevista semiestructurada presenta un conjunto de preguntas guías organizadas en varios bloques temáticos:

a) caracterización e historia de vida, orientada al recorrido personal, formativo y musical de cada participante;

b) formación instrumental, orientada a experiencias significativas tanto positivas como negativas durante su formación instrumental;

c) impacto y reflexión, donde se preguntó por los efectos y acciones de estas experiencias, la motivación y la percepción de la enseñanza instrumental

d) un cierre reflexivo, que invitó a los participantes a expresar cómo se sintieron en la conversación e invitarlos a realizar una reflexión final que consideran relevante e importante para la investigación.

Este protocolo de entrevista (ver anexo 5) combinó estas preguntas orientadoras con preguntas de seguimiento según el transcurso de cada relato, manteniendo un equilibrio entre la estructura de las preguntas y la flexibilidad necesaria para atender a las singularidades de cada experiencia. En el comienzo de cada entrevista se explicitó que esta se desarrollaría dentro de un espacio seguro, que el participante podía concluir, pausar o retirar su testimonio en cualquier

momento, y se buscó mantener un tono cercano y respetuoso, compartiendo cuando fuera pertinente algunas experiencias propias como parte del compartir de experiencias.

Todas las entrevistas se realizaron de manera presencial, procurando que cada encuentro ocurriera en un espacio tranquilo y protegido, con el fin de favorecer la apertura, cercanía y el reconocimiento de la importancia de cada historia de vida. Durante las conversaciones se utilizaron como apoyo un cuaderno de notas y una grabadora de audio, lo que sirvió posteriormente a la transcripción de forma literal para su posterior análisis.

### **3.4.2 Talleres con estudiantes en formación docente.**

En complemento, se diseñaron e implementaron dos talleres con estudiantes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos talleres se pensaron como espacios colectivos de reflexión y diálogo crítico en donde se buscó socializar y discutir los hallazgos de la investigación; permitir el reconocimiento y la nominalización de prácticas inadecuadas de enseñanza y las diferentes formas de violencia normalizadas en la formación instrumental; y posteriormente, elaborar, de manera colectiva, alternativas pedagógicas respetuosas y cuidadosas.

Los talleres incluyeron actividades de escucha, escritura, trabajo en grupo y discusiones plenarias. Durante el desarrollo de los mismos se generó información mediante textos, esquemas y registro de conversaciones, además de notas de campo elaboradas por la investigadora. (Anexos 1 y 2)

### **3.5 Técnicas para el análisis de la información**

El análisis de las entrevistas se realizó con el apoyo del software Atlas.ti 9, una herramienta de investigación cualitativa que permite organizar, codificar y visualizar datos textuales. Este software permitió construir las categorías a partir de los testimonios dados en las entrevistas realizadas, teniendo como resultado una red de códigos, diagramas y citas que sirven como base para el análisis. La relación de los códigos se encuentra anexa (ver anexo 3).

Para facilitar la trazabilidad del análisis, cada testimonio citado se acompaña de un identificador generado en el software Atlas.ti. Este identificador se presenta de la siguiente manera:

— *Entrevista X, ID Y:Z*

- X corresponde al número de la entrevista analizada y codificada en el software
- Y representa el número asignado por Atlas.ti a la cita específica
- Z indica la posición del fragmento dentro del documento, siguiendo un orden dentro de la lista de codificación

Este sistema no corresponde a datos personales, ni a información externa, por cuanto, es un mecanismo de organización que permite ubicar con precisión cada cita dentro de la transcripción, facilita la comparación constante, garantizando la transparencia en la formulación de las categorías.

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de los testimonios, los cuales ayudan a comprender la manera en que las prácticas inadecuadas de enseñanza se manifiestan en la formación musical instrumental.

## **Capítulo 4 Análisis de los resultados**

Este capítulo se encuentra construido a partir de dos tipos de información, la primera a partir de las entrevistas semiestructuradas a músicos estudiantes de nivel terciario, egresados y profesores, donde se reconocen distintos tipos de prácticas inadecuadas para la enseñanza instrumental y la segunda con los talleres participativos diseñados para generar un espacio de transformación pedagógica.

En la primera parte la indagación posibilitó reconocer, entender y visibilizar experiencias desde distintos procesos de la formación musical, lo cual facilitó identificar los patrones de enseñanza inadecuada más comunes en la práctica instrumental, al igual que las implicaciones y efectos en la vida personal, académica y laboral de los participantes.

A partir del análisis de los testimonios y las vivencias del taller, se identificaron varios tipos de violencias estructurales que permean las prácticas de formación en el modelo de conservatorio. Este tipo de violencias no se encuentran únicamente de manera puntual y visible en los contextos académicos, sino que permanecen invisibilizados y naturalizados especialmente en las dinámicas cotidianas en la formación uno a uno en la clase de instrumento.

El capítulo se divide en cinco partes: primero un análisis general cuantitativo de la incidencia de los diferentes tipos de violencia; segundo, el análisis por categorías (violencia física, violencia verbal, violencia sexual y de género, violencia psicológica, violencia simbólica y violencia institucional) dando voz a los testimonios presentados en las entrevistas; tercero, un apartado sobre las consecuencias y las acciones llevadas a cabo por las personas entrevistadas;

cuarto, una caracterización de las prácticas de enseñanza inadecuadas, retomando las mencionadas a lo largo del capítulo; y quinto, la articulación con los talleres.

Este análisis nos permite visibilizar cómo las prácticas de enseñanza inadecuadas se legitiman aún hoy día y se siguen reproduciendo en diversos ámbitos académicos; afectando directamente el proceso de los estudiantes, la salud física, emocional y psicológica, el cambio o abandono del instrumento e incluso la permanencia en estos espacios de formación.

#### 4.1 Análisis general de las entrevistas

El análisis de las entrevistas permitió identificar la reiteración de diversas formas de violencia en los procesos de formación musical instrumental. Para este estudio, se organizaron los hallazgos en seis categorías: violencia física, institucional, psicológica, sexual y de género, simbólica y verbal. La matriz de frecuencia evidencia el número de menciones que cada tipo de violencia tuvo en las entrevistas, develando así la recurrencia de estas prácticas en la vivencia de los participantes.

Column1	Entrevista 1 Gr=199	Entrevista 2 Gr=179	Entrevista 3 Gr=145	Entrevista 4 Gr=32	Entrevista 5 Gr=143	Entrevista 6 Gr=101	Entrevista 7 Gr=54	Entrevista 8 Gr=0	Totals
Violencia Física	4	20	16	0	22	9	7	0	78
Violencia Institucional	16	47	29	4	9	36	19	35	195
Violencia Psicológica	60	35	26	7	20	52	24	23	247
Violencia Sexual y de Género	27	5	4	3	1	0	0	0	40
Violencia Simbólica	61	52	64	11	37	37	19	35	316
Violencia Verbal	14	8	9	0	0	12	7	16	66
Totals	182	167	148	25	89	146	76	109	942

Figura 2 Matriz de frecuencia de las menciones por tipo de violencia.

Fuente: elaboración propia

La matriz de frecuencia, evidencia de manera clara como la violencia simbólica (316 menciones) y la violencia psicológica (247 menciones) resultan ser las formas más frecuentes de prácticas de enseñanza inadecuada.

La violencia simbólica fue mencionada por todos los entrevistados, alcanzando cifras considerables en los entrevistados uno, dos, tres, cinco y ocho. Por su parte, la violencia psicológica se evidencia en las entrevistas uno, cinco y seis; con cifras muy altas, lo que da cuenta de espacios formativos en los que el 'corregir' termina convirtiéndose en espacios para el juicio, la humillación y la presión.

Por otro lado, aunque con menor frecuencia, se registran 175 menciones en la violencia institucional, 66 menciones en la violencia verbal, 78 menciones en la violencia física, las cuales representan un número significativo en las prácticas explícitas de la relación docente - estudiante. La violencia sexual y de género muestra 40 menciones, aunque con un menor número, su sola presencia confirma la necesidad de revisar los protocolos, políticas institucionales y el contexto general de los espacios formativos.

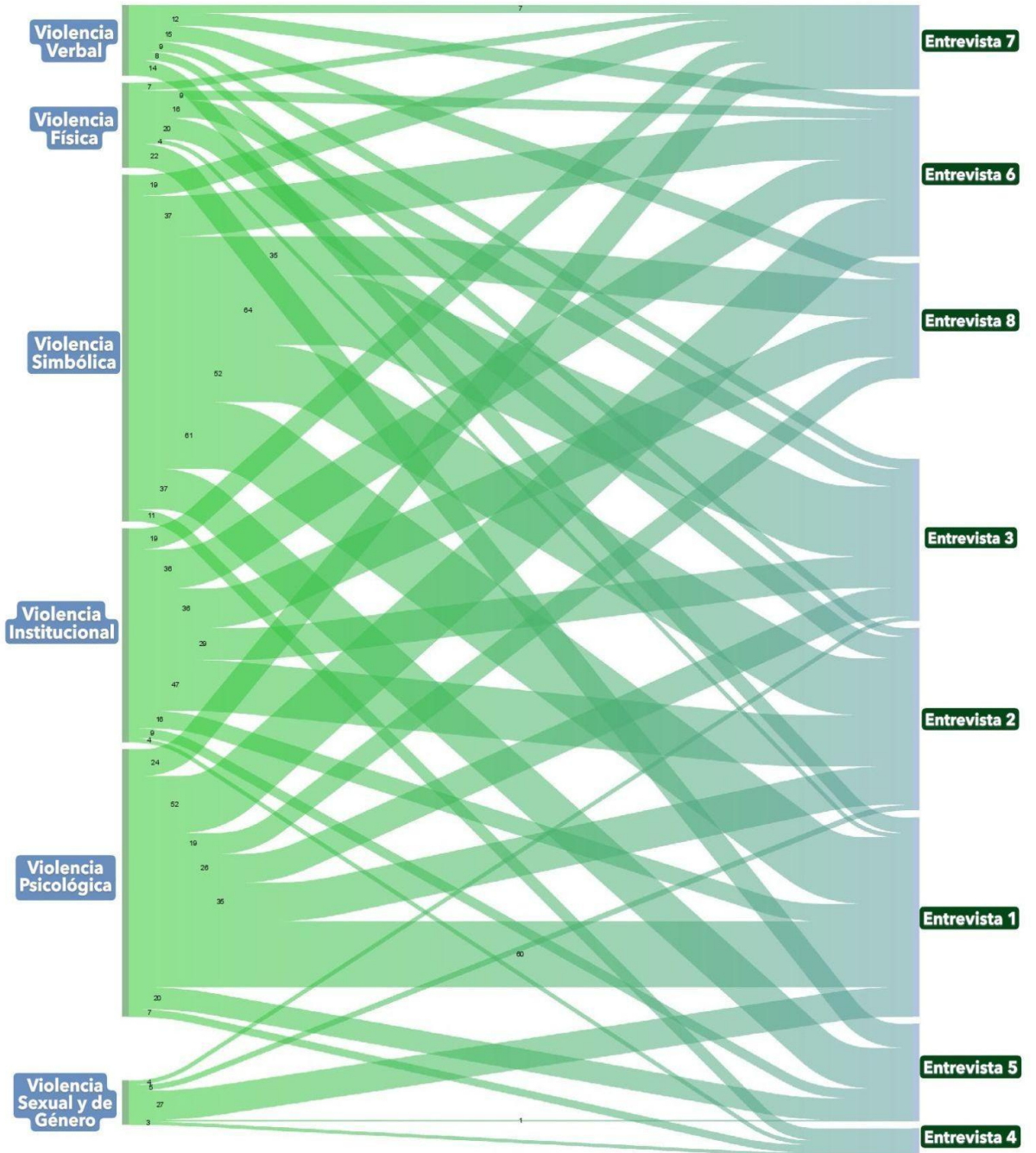


Figura 3 Diagrama Sankey: categorías de violencia – entrevistas.

Fuente : elaboración propia

El diagrama Sankey permite observar cómo cada tipo de violencia se distribuye en los testimonios de los entrevistados, evidenciando a su vez la simultaneidad y el entrelazamiento de las categorías.

Analizando el diagrama se puede evidenciar que la violencia simbólica y la psicológica aparecen siempre juntas; la violencia institucional presenta conexión con todas las entrevistas; y la violencia sexual y de género, aunque presenta una frecuencia menor, aparece vinculada a otros tipos de violencia. Esto permite observar que la violencia simbólica y psicológica suelen operar como puerta de entrada para otros tipos de vulneración.

El análisis general muestra que los estudiantes han experimentado entornos marcados por múltiples formas de violencia que se encuentran silenciadas, normalizadas, reforzadas institucionalmente y legitimadas como parte ‘natural’ de la formación musical instrumental.

Este panorama, hace evidente la necesidad de una intervención pedagógica urgente, mediante el diseño y la implementación de talleres que permitan nombrar, reconocer, reflexionar y resignificar este tipo de prácticas inadecuadas de enseñanza y así evitar la reproducción en los futuros docentes.

## **4.2 Análisis de los tipos de violencias**

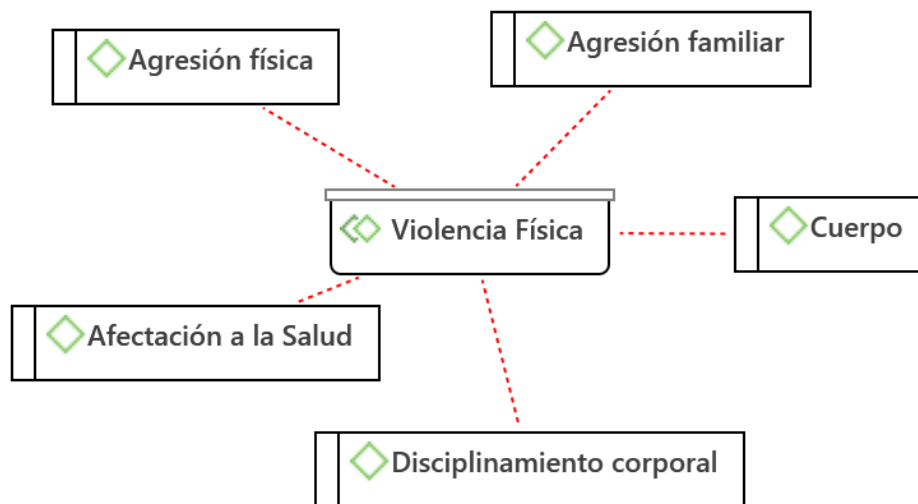
A continuación, se presenta un análisis detallado de cada tipo de violencia identificada, mostrando la forma en la que se articula con los testimonios de los participantes y la relación directa con la categorización de las prácticas inadecuadas de enseñanza.

### **4.2.1 Violencia física**

Se entiende como aquella violencia que implica el cuerpo y la fuerza física, transgrediendo el espacio corporal de otro individuo sin su consentimiento. Se diferencia del cuidado propio de la retroalimentación técnica, al utilizar la fuerza como ‘método’. Fernandez (2018) plantea que existe el imaginario del ‘maestro rudo’ como de mayor calidad, lo que normaliza el maltrato y lo asocia con la exigencia; mientras que Bartel y Cameron (2002) señalan el dilema de empujar al artista a las demandas del arte a costa de su bienestar.

La red de códigos asociada a esta categoría muestra que las manifestaciones de violencia física en la formación musical, aunque menos frecuente en comparación con otros tipos de violencia, se expresan en los testimonios que mencionan afectaciones al cuerpo, agresiones directas y disciplinamientos corporales que ponen en riesgo la integridad y el bienestar del estudiante. Entre

los subcódigos emergentes se encuentran: agresión física, agresión familiar, afectación a la salud, cuerpo y disciplinamiento corporal. Estos códigos evidencian que el trabajo corporal implicado en el aprendizaje instrumental no sólo implica el uso del mismo como herramienta técnica, sino su exposición a prácticas que pueden vulnerarlo.



Puede evidenciarse, en el siguiente relato, cómo el cuerpo queda inmovilizado para forzar una supuesta corrección postural, en detrimento de la salud del estudiante:

Entonces cuando yo tengo pasajes rápidos, se me traba el dedo ahí horrible [...] se queda ahí quieto y me duele [...] yo lloraba un montón, mi maestro me construyó un alambre, una cosa para que se me quedara la falange así (muestra la postura forzada de la mano) [...] Entonces no me la dejaba quitar hasta que ya me estaba saliendo sangre [...] Cuando yo llegué, empecé a tocar y me equivoqué porque el dedo se me engatilló [...] entonces me lo pellizcaba [...] Me decía no, como es de bruta. — *Entrevista 3 - ID 14:26*

Aquí la técnica se coloca por encima del bienestar del estudiante y podría entenderse como la ausencia de una didáctica específica del instrumento, donde el aprendizaje se vuelve unidireccional y se crean ‘soluciones’ carentes de cuidado. Se habla de práctica inadecuada al vulnerarse los principios básicos de cuidado, que conlleva riesgos de lesiones.

Esta es una combinación en el tipo de violencia recibido (física y verbal), al traducirse en castigo inmediato aplicado al dedo que ‘falla’, acompañado de un insulto (bruta), como si la respuesta del cuerpo al sangrar fuera producto de incompetencia mental.

La retroalimentación debería nombrar las observaciones de la clase y proponer, de manera pedagógica, el siguiente paso, en su lugar, se sustituye por la desvalorización y dolor del estudiante. En términos de Bartel y Cameron (2002), se persigue el logro a costa del vínculo.

En este tipo de violencias se traspasa el límite ético llegando a la agresión, con afectaciones a la salud del estudiante. Predomina una cultura que legitima la humillación y la violencia como supuesta metodología docente, apoyada en la relación unidireccional de poder. Así, la figura del profesor se vuelve incuestionable y, ante la transgresión, el estudiante no sabe cómo reaccionar, queda expuesto a la humillación e intenta racionalizar la agresión, lo que deriva en culpabilidad y justificación. Al respecto, una de las personas entrevistadas, señala cómo esta situación le afectó y dejó huellas físicas:

yo empezaba a presentar los ejercicios o las obras que me ponían en el conservatorio y marcaba el pulso con el pie y el profesor que no, que no marque, entonces me pisaba [...] entonces un día cogió el atril del director, el grande, lo cerró, ‘ya le dije que no marque más’ y ¡pum! me pegó en el pie con el atril; [...] y como a los días se me cayeron esas dos uñas de los pies. — *Entrevista 3 - ID 14:42*

Desde los autores y la razón ética, este comportamiento carece de justificación. Lo más preocupante es que la persona entrevistada señala que, en su momento, no le parecía tan grave, pues el profesor era percibido como una máxima figura de autoridad, idealizada; por ello no dijo nada, porque, en sus palabras, “él es superior, es casi un Dios” (*Entrevista 3 - ID 14:45*). Con el tiempo y a raíz de esta situación, la persona entrevistada decidió cambiar de institución, al no sentirse cómoda con las diferentes situaciones de violencia física, verbal y psicológica vividas en su proceso de formación.

Este testimonio evidencia que, aunque estas agresiones afortunadamente parecen menos frecuentes, resulta sorprendente que hayan ocurrido en espacios de formación académica. Más adelante se abordará este silenciamiento, en el que también interviene la omisión institucional. Sin detenerse en todas las implicaciones psicológicas que esta experiencia supuso para la persona

afectada, invita a reflexionar sobre el papel del profesorado y el uso de la asimetría de poder, que en ocasiones deriva en impunidad frente a este tipo de situaciones.

El siguiente testimonio transcurre en una institución educativa, en plena jornada de clases. En él se relata cómo algunos profesores expresan abiertamente su posición frente a su labor educativa: “yo vengo acá es por la plata” (*Entrevista 7- ID 18:2*). Estas palabras evidencian una indiferencia vocacional y sugieren una manera de ejercer la formación y de poner límites a sus estudiantes.

Ante la insistencia de un estudiante que le jalaba el brazo al mencionado profesor en repetidas ocasiones, el profesor no recurre al diálogo ni a reflexiones pedagógicas; en su lugar, opta presuntamente por una cachetada. Quien atestigua narra no solo el acto, sino su impacto corporal, y deja claro que se cruzó un límite ético en un espacio que debería ser de cuidado.

el man siempre llegaba y el man decía abiertamente, yo vengo acá es por la plata, [...] el caso era que estaban bajando los instrumentos y una niña como que estaba haciéndole así (hace señas de jalarle el brazo), y hágale, y hágale y moléstelo y moléstelo y que saca el profe y le da su... (señala una especie de cachetada), le hace así, en la cara, no.... Casi me..., casi se me revuelve todo’. — *Entrevista 8 - ID 19:3*

Es evidente que este acto no es disciplina y que hay una ausencia clara de pedagogía; en lugar de nombrar la conducta, analizarla y proponer una acción pedagógica concreta y respetuosa, el profesor reemplaza el proceso por el uso de la fuerza física. Se evidencia también una carencia de una didáctica que permita gestionar este tipo de situaciones en el aula.

En un espacio donde debería primar un aprendizaje integral, comunitario, formativo y de respeto, la bofetada enseña obediencia, naturaliza la agresión y silencia la violencia; además, no hay criterios ni autorregulación de las emociones. Se instala, entonces, el miedo y el sometimiento; el cuidado de los instrumentos, del espacio y de los demás queda completamente desvirtuado por el daño ocasionado a los propios estudiantes. A ello se suma el desinterés declarado “vengo por la plata”, que agrava la agresión, y muestra un ejercicio de la docencia sin vocación ni método, donde la autoridad se reafirma con dolor.

En conjunto, estos testimonios muestran cómo el cuerpo del estudiante se convierte en territorio de corrección y castigo. En esta perspectiva, lo técnico deja de analizarse como objeto pedagógico de la interpretación y se reinterpreta como un ‘defecto corporal’ que debe doblegarse. No se trata de desvalorizar la técnica, que es parte constitutiva de la disciplina musical; se trata de rechazar toda pretensión de ‘disciplinar’ el cuerpo al punto de permitir la agresión física y el detrimento de la salud física y emocional del estudiante. Bajo este clima, la exigencia se desdibuja en coerción, la retroalimentación pedagógica desaparece y la autoridad se reafirma mediante el dolor.

Las implicaciones son profundas: una cultura prohibitiva, propia de una relación vertical, instala la obediencia ciega como criterio y permite la naturalización y somatización de las agresiones, con la consecuente pérdida de sentido de la práctica instrumental. Esta lógica se aproxima a la noción de educación bancaria formulada por Freire (1972) dialogando con lo planteado por Bartel y Cameron (2002) cuando advierten que, las demandas del arte se imponen a costa de las necesidades de la persona: la práctica puede sostenerse en apariencia, pero el aprendizaje se restringe y el vínculo pedagógico se erosiona.

Teniendo en cuenta lo planteado por Fernández (2008), estas prácticas no son anécdotas: expresan una cultura que glorifica la dureza, confunde maltrato con exigencia y la legitima como ‘método’, reforzando el estatus de poder del profesorado. Jorquera (2002) habla de la carencia de una didáctica específica del instrumento donde no hay una metodología consolidada sino la transmisión oral y la propia experiencia del profesor como alumno que se repite sin ninguna reflexión. Es una enseñanza incapaz de transformar la dificultad técnica en proceso de aprendizaje.

De ahí la necesidad del diálogo como estrategia de enseñanza: explicar el porqué y el cómo, pedir consentimiento cuando haya intervención sobre el cuerpo y abrir caminos de mejora en lugar de imponer silencios y dolores. Conviene, además, desnaturalizar el disciplinamiento corporal en su sentido más problemático, lo que Bourdieu y Passeron (1990) ayudan a pensar como efectos del «habitus», para que la técnica vuelva a situarse donde corresponde: como objeto de trabajo, no como pretexto para el castigo.

En síntesis: exigencia, sí; pero con método, diálogo y cuidado. Reubicar la retroalimentación como lenguaje crítico (describir lo observable, contrastarlo con criterios,

proponer el siguiente paso) y construir acuerdos de cuidado e higiene corporal que garanticen condiciones mínimas de seguridad son pasos indispensables para que el espacio de formación sea, otra vez, un lugar seguro y formativo. Todo lo que quede fuera de estos marcos de formación integral es violencia.

#### **4.2.2 Violencia verbal**

La violencia verbal utiliza el lenguaje como transgresor, humillando, exponiendo y disminuyendo la autoestima del individuo. En este tipo de violencia se encuentran los casos más graves que han resultado en el abandono de su instrumento y/o incluso la música.

En este tipo de violencia, la palabra del profesor no cumple su papel pedagógico, sino que se convierte en un mecanismo de control y descalificación constante hacia el estudiante. Aparecen situaciones como comparaciones incómodas, comentarios irónicos y burlas, tanto en privado como delante de sus pares y demás profesores; etiquetas que se convierten en juicios sobre sus capacidades y que se justifican bajo los límites de la técnica. Así, el espacio de enseñanza se convierte en un espacio de hostilidad simbólica.

Estas violencias dan paso a prácticas pedagógicas inadecuadas las cuales afectan negativamente el proceso de enseñanza de los estudiantes. Según Smilde citado por Fernández (2018) la comunicación efectiva con los estudiantes en la mayoría de los casos llega demasiado tarde, cuando el estudiante ya ha decidido abandonar sus procesos de formación. Esta falta de comunicación efectiva tiene como consecuencia el sentimiento de soledad, poca valía y poca capacidad de comunicación que se ve reflejada a la hora de realizar las evaluaciones, careciendo de una retroalimentación efectiva.

En este caso también se considera violencia verbal por omisión pues el silencio de los profesores lleva al estudiante a perder la autoestima, sentirse desorientado, desilusionado y en ocasiones angustiado por su falta de técnica y virtuosismo, llevando a su vez a preguntarse si tiene las condiciones para permanecer en ese espacio de formación.

La red de códigos asociada a esta categoría muestra un subgrupo de códigos donde se evidencia como en los testimonios se presentan múltiples formas de agresión verbal, naturalizadas a menudo en los procesos de formación musical instrumental, las cuales impactan directamente el bienestar emocional y pedagógico. Entre los subcódigos más frecuentes se encuentran: hablar mal

del estudiante, acoso verbal, minimizar las capacidades del estudiante, críticas por lo físico, mentir o ridiculizar al estudiante y la agresión verbal. Estos códigos evidencian un patrón en la comunicación donde la palabra se convierte en un medio de control, descalificación y humillación, afectando así la confianza y la motivación de los estudiantes.

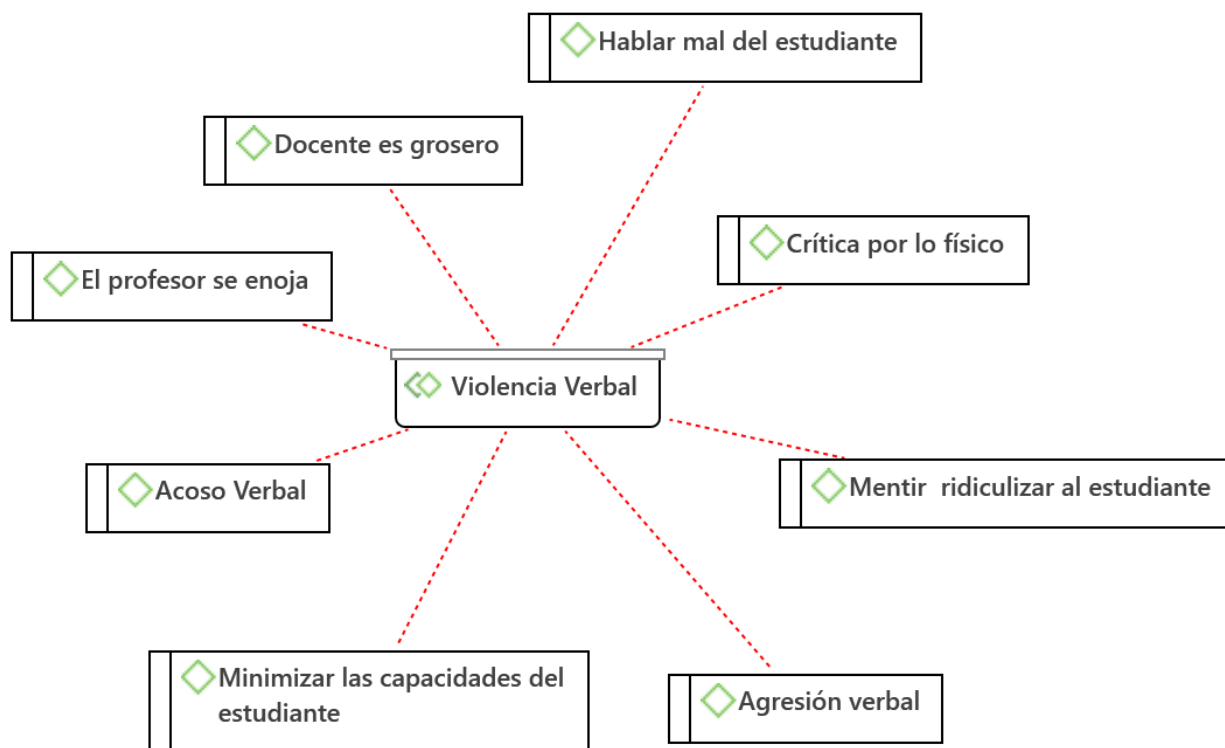


Figura 5 Red de códigos asociados a la categoría de violencia verbal.

Fuente: elaboración propia

En este contexto, los testimonios compartidos confirman que el uso del lenguaje en la enseñanza musical puede ser instrumentalizado para la descalificación y sometimiento de los estudiantes.

Este tipo de prácticas inadecuadas de enseñanza se repiten constantemente, con un mismo trasfondo, aunque con matices diferentes: cuando se emplea la exigencia como una excusa para la descalificación y la burla, la corrección deja de ser un camino pedagógico para convertirse en un obstáculo. No hablamos aquí exclusivamente de carencias metodológicas, sino de dinámicas sustentadas desde el ego del profesor. Como señalan Herrán y González (2003), el egocentrismo docente convierte su palabra en una medida de valor y opera como único criterio válido; el estudiante se encuentra entonces, en la lógica de buscar la aprobación constante del maestro; en

este sentido se sustituye lo musical (lo que suena y cómo se trabaja) por la persona (quien ‘sirve’ o ‘no sirve’), y, bajo esta perspectiva, la evaluación docente se percibe más como un veredicto que como una guía.

En las últimas clases él me decía, es que yo no sé tú para qué te vas a presentar si tú no vas a pasar, no deberías presentarte, no te presentes porque es que no vas a pasar, no pierdas la plata — *Entrevista 1 - ID 1:104*

Este testimonio evidencia una amenaza directa para la persona entrevistada: las palabras del profesor anticipan el fracaso como identidad, convirtiendo la evaluación en veredicto más que en orientación. Fernández (2018) describe este razonamiento, la idea de que el ‘verdadero maestro’ es irascible, rudo, emocionalmente violento, y advierte su efecto devastador en las instituciones académicas ya que aumenta la recurrencia del acoso y naturaliza el trato hostil como ‘método’. Cuando se manejan este tipo de discursos, el estudiante oye una sentencia sobre su desempeño y su futuro, no un criterio sobre la ejecución instrumental musical.

Aquí el límite entre exigencia y maltrato tiene un punto de quiebre nítido en las voces:

Esa primera vez [...] hubo un quiebre: una cosa eran las clases exigentes y otra las comparaciones; esos comentarios eran sobre la edad de uno, y cosas del sonido que igual están mal y es maltrato [...] ‘no iba a pasar la carrera’, ‘ni siquiera se presente a la (institución) porque toca muy feo’, ‘hasta yo me quejaría de ustedes si fuera su vecina porque suena muy feo — *Entrevista 1 - ID 1:13*

Es evidente que la técnica queda relegada a características meramente personales como la edad o la pertenencia, vemos como el yo del profesor y sus ‘verdades’ ocupan el centro, el conocimiento se vuelve unidireccional, se favorece la educación bancaria sin diálogo ni posibilidad de mejora, el aula pierde autonomía y emergen tratos que humillan más de lo que orientan.

La humillación se convierte en insulto en donde se corrige mediante la agresión:

En gramática también me acuerdo con (el/la profesora) en (la materia) también alguien se equivocaba: (el profesor/a le decía) ¿usted es estúpido o qué? ¡Aquí dice sol!, entonces, ¿qué nota hay ahí? Se equivocaba cualquier persona. ¿Qué acordes? (los estudiantes respondían) Este no tal y era otro, (el/la profesora contestaba) pero qué bobo

eres, así como cosas así, ¿qué tonto eres [...]una persona se ha equivocado en algún punto [...] me acuerdo, se deprimía, (el/la estudiante respondía) ay no es que no puedo, (el/la profesora respondía) y entonces qué va a hacer? Se va a poner a llorar, entonces váyase váyase que sabe que le va mejor vendiendo empanadas aquí en la esquina’ — *Entrevista 3 - ID 14:59*

En este caso, la palabra no se usa como método de corrección sino como desvalorización y desvirtuación de la persona (‘estúpido’, ‘bobo’), relegando al estudiante simbólicamente del espacio (váyase... le va mejor vendiendo empanadas). Hattie (2008), desde la investigación educativa, muestra que la retroalimentación que favorece los procesos de aprendizaje es específica y está centrada en la tarea, y advierte que cuando el comentario del profesor se desplaza al ‘yo’ del estudiante, tal y como ocurre en el insulto, su efecto se vuelve negativo, transformándose así en una situación de vergüenza (Hattie, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

La violencia verbal exhibe en público el error como espectáculo y se etiqueta a las personas:

‘no, no creas que es solo en las clases individuales donde se ven ese tipo de prácticas duras, sino también en las grupales, entonces cuando a ti te categorizan de: usted es desafinado, entonces hágase allá. Usted es el que no sabe marcar, no coordina. (la/el profesor le dice) Entonces no sé para qué viene, si no estudia y usted sí, por qué viene si llega tarde, (el estudiante le responde) No, pues es que vivo muy lejos, (la/el profesor le contesta) o sea que es pobre’. — *Entrevista 3, ID 14:93*

Estas etiquetas (“desafinado”, “no coordina”, “pobre”) marcan estereotipos y refuerzan las jerarquías presentes en el aula; lo que podría haber sido un gesto pedagógico acaba siendo un escarnio público.

Encontramos diferentes testimonios al respecto, donde se reafirma el escarnio público y se evidencian mecanismos inconscientes de defensa que perjudican al estudiante, incluso en prácticas posteriores a la burla.

‘se acabó el ensayo y llegó (la/el profesor): ¿dónde está tu maestro?, ¿dónde está tu maestro? Yo no sé por qué voy a saber [...] es que tú no puedes tocar, tú no puedes tocar así delante de todo el mundo (le decían) [...] Entonces, cómo uno iba a superar un problema de

una entrada si cada vez que pasaba eso era un infierno, ya era un trauma, o sea, yo no entraba porque estaba traumatizado [...] porque es que, o sea, imagínense desde que yo tenía 6 años, mi mamá cascándome y luego a la Universidad para que cada vez que cometo un error termine totalmente, vaciado y ridiculizado’. — *Entrevista 6, ID 17:94*

No deja de ser casualidad que el cuerpo se paralice por la anticipación al castigo (‘no entraba porque estaba traumatizado’). Bartel y Cameron (2002) señalan dilemas pedagógicos en los que el rendimiento se persigue a toda costa y es entonces cuando, aunque la práctica se mantenga, el aprendizaje se restringe cada vez más.

Uno de los testimonios más sorprendentes se da cuando la palabra ya no evalúa lo que se hace, sino que, por el contrario, agradece lo que el estudiante es:

había descubierto que ella tenía como sus no recuerdo muy bien el término, pero sus hormonas masculinas estaban mucho más elevadas que sus hormonas femeninas, entonces ella tenía como un poquito de barba y un poquito de bigote pero bastante notorio y yo no sé qué profesor le dijo como ay pues el profe porque no se quita eso que no sé qué es que por eso es que usted hace las cosas así, porque en realidad es una machorra que no sé qué o sea, cosas así horrible y ella no volvió. No pudo cambiar de profesor, entonces se retiró, a veces imagínate, no es ni siquiera con el mismo instrumento, sino cuando te si te violentan en lo que eres como persona. — *Entrevista 3, ID 14:101*

La situación se repite: los comentarios del profesor dejan de nombrar las correcciones pedagógicas y se instalan en la persona. En el primer testimonio vimos cómo el blanco fue el cuerpo y el género; en otros testimonios se puede observar cómo estos comentarios se vuelcan sobre la edad para desvalorizar el proceso formativo, produciendo así el mismo efecto de vergüenza y aislamiento.

Ella siempre salía llorando por los comentarios que él hacía, porque los comentarios que él le hacía a ella eran muy, muy humillativos, como: “usted tiene tantos años, los demás tienen tantos años. Usted no va a ser capaz de llegar a ese nivel y hacer tal cosa si no va a pasar la carrera — *Entrevista 1, ID 1:5*

Cuando la corrección se convierte en violencia identitaria (género, cuerpo, origen social) esta cruza toda frontera ética y pedagógica; en reiteradas ocasiones, la reacción del estudiante es

retirarse: no por fragilidad, sino porque el espacio académico deja de ser un espacio seguro de formación y se convierte en un entorno nocivo.

En los testimonios se evidencia cómo este tipo de maltrato trasciende las aulas de clase y se presenta incluso en los espacios administrativos de las instituciones, donde la autoridad se ejerce como expulsión y desvalorización de la persona:

en ese proceso de cambio de profe [...] yo estaba ahí en la oficina, sí, y ellos (los profesores) tenían como un problema (entre si) yo le hice una pregunta, y se voltea este hombre y me dice, “sálgase de acá niña que usted no tiene nada que hacer acá”[...] yo me quedé así (estupefacta), y salí y ahí a chillar, porque es que me [...] me insultó, me habló muy feo, al punto casi que, de humillarme enfrente de mucha gente. — *Entrevista 7, ID 18:43*

Se puede evidenciar cómo este tipo de violencia también permea las prácticas colectivas, en dónde debería primar el trabajo común entre pares:

Es que estábamos haciendo un arreglo, pues eso fue como en segundo, tercer semestre, estábamos haciendo un arreglo para (instrumento), entonces, pues yo todavía no sabía manejar lo del finale, entonces bueno, estábamos tratando de tocar porque era lo del ensamble, y, ah, creo que yo había escrito mal lo del contrabajo y (un compañero) estaba tocando (el instrumento), bueno, entonces estábamos ahí y yo iba a (presentar el arreglo)..., y él como bueno, miremos a ver cómo suena este desastre [...] yo hice así, y no me aguante [...] y salí pal baño a llorar, pero como china, pero porque venía de una situación también personal de inseguridad en mi proceso, no sé, y entonces él como que lo ratificó en ese momento, y a chillar — *Entrevista 7, ID 18:13*

Estos testimonios componen un conjunto de prácticas inadecuadas de enseñanza, en donde la palabra del profesor es instrumentalizada para el control, lo que normaliza el dolor y desvanece toda posibilidad de hacer preguntas, equivocarse o volver a intentarlo. Teniendo en cuenta estos testimonios y la literatura presente, es evidente una necesidad urgente de transformar el uso de la palabra de manera pedagógica, basada en tres estrategias concretas:

- Retroalimentación centrada en la tarea (Hattie, 2008): describir lo que se oyó/leyó/hizo/interpretó, nombrar el desajuste con el criterio y proponer el siguiente paso no en el veredicto sobre la persona.
- Comunicación oportuna y dialógica (Smilde, 2009): no esperar a que el estudiante ‘desaparezca’ para hablar; construir condiciones donde preguntar sea seguro.
- Desplazamiento del yo docente (Herrán y González, 2003): ampliar conciencia didáctica y generosidad profesional; Jorquera (2002) agrega el reconocimiento de avances como parte del método, no como adorno.

No se trata de disminuir los estándares, sino de devolver al espacio y a la práctica de enseñanza musical su condición pedagógica: una exigencia que posibilita, y no que expulsa, permitiendo continuar los procesos de formación de manera integral, sin reducir a la persona al error.

#### **4.2.3 Violencia sexual y de género**

Como lo expone el Ministerio de Educación Nacional (2022), la violencia basada en género se define “como cualquier acto, conducta o amenaza de violencia contra alguien, que basado en relaciones de desigualdad y discriminación por su sexo (...), puede ocasionar la muerte, el daño físico, sexual o psicológico, tanto en ámbitos públicos como privados” (p. 8).

Russo (2008) manifiesta que el no tener claro una política que prohíba este tipo de violencia da paso a cualquier forma de acoso y que este debe dar plena garantía y resolución efectiva a la persona que denuncia y al denunciado. Fernández (2018) indica que

En las instituciones de formación instrumental existe una percepción de jerarquía y poder ejercida por los profesores, que explicaría buena parte de la violencia académica (...) En este caso la violencia psicológica queda incluso sobrepasada al apuntar a la existencia de casos de acoso y violencia sexual. (...) Podría afirmarse que se trata posiblemente del mayor tabú que existe alrededor de estas enseñanzas (Fernández, 2018, p. 18)

La red de códigos asociada a esta categoría muestra un subgrupo de códigos donde se evidencia en los testimonios desde inmiscuirse en la vida privada de la persona hasta las agresiones sexuales explícitas. Entre ellos se encuentran: conducta inadecuada profesor–estudiante, acoso,

contacto físico, violencia sexual, violación, violencia de género, machismo, vida íntima del estudiante y menor de edad. Asimismo, se evidencia el código ‘proceso legal’, que hace referencia a las rutas de denuncia activadas por las víctimas.

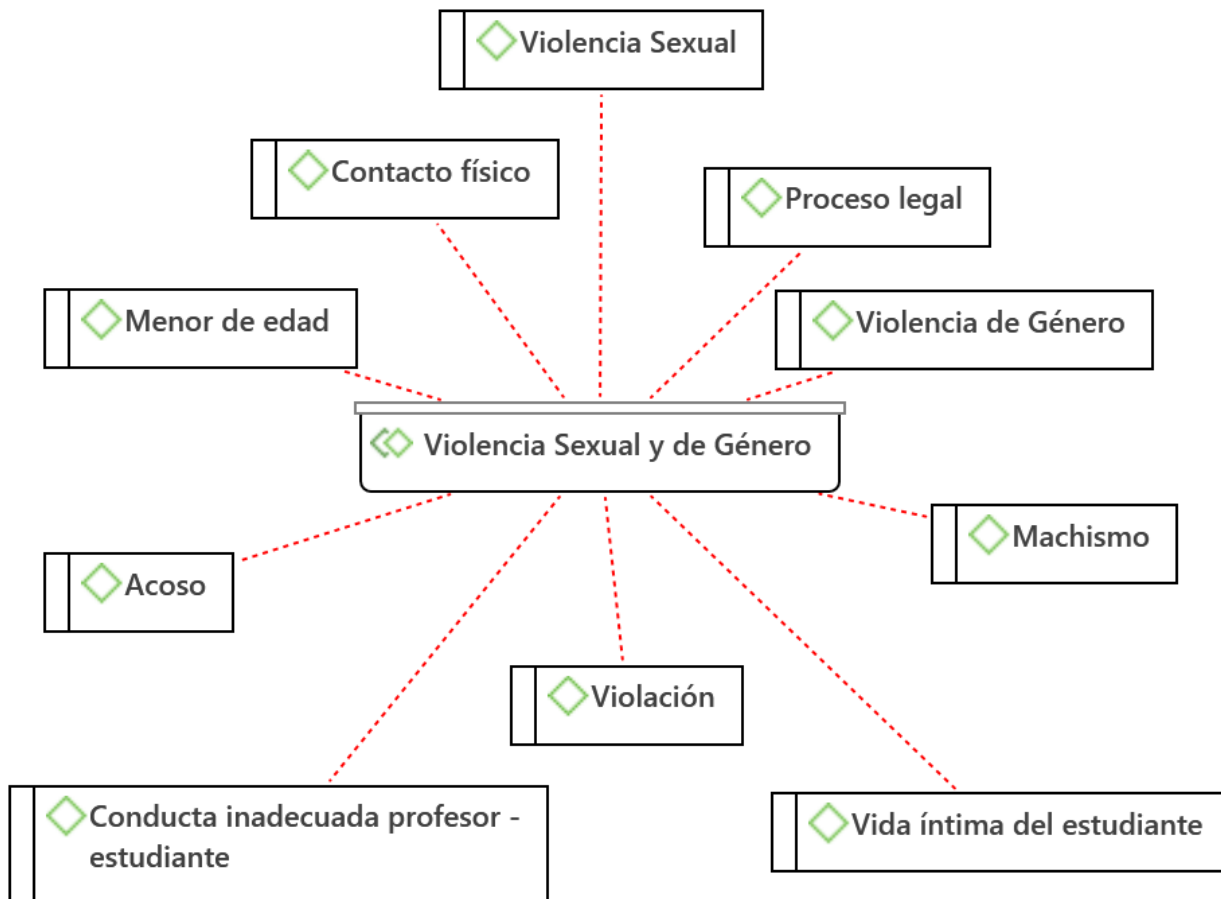


Figura 6 Red de códigos asociados a la categoría de violencia sexual y de género.

Fuente elaboración propia

La red de códigos generada en esta categoría muestra, al igual que las demás, que los subcódigos no se encuentran separados entre sí, sino que se conectan y se articulan, derivando en consecuencias que van desde conductas inadecuadas (contacto físico) y el acoso hasta la violencia sexual y la violación, atravesadas por marcos culturales como el machismo y la violencia de género, que favorecen el silenciamiento, la invisibilización y la minimización de los hechos.

Los testimonios analizados en esta investigación evidencian cómo este tipo de violencias impactan la vivencia formativa de los estudiantes. Resulta sorprendente que dos de las personas entrevistadas tuvieron presuntas situaciones de abuso muy similares, en las que se relata cómo el

profesor aprovechó un momento de vulnerabilidad física para tener un acercamiento indebido e intentó besar a las estudiantes sin su consentimiento.

Entonces, claro, estamos ahí en la rutina, estamos en el estudio súper estudiantil... y (el profesor) se me tira encima a besarme. Yo, pues siempre he sido fuertecita entonces ¡pum! le metí severo empujón y le dije que le pasa hijo de puta, se me salió la ñera y le dije: manipulador de mierda. ¿Cómo me va a hacer esto?. — *Entrevista 4, ID 15:21*

En el siguiente relato la persona entrevistada resiste directamente el abuso utilizando su fuerza física al intento de beso del profesor. Esta reacción de defensa evidencia un claro proceso de agencia de el/ la estudiante al igual que las implicaciones de enfrentarse a esta situación de acoso completamente sola en un espacio que debería ofrecerle seguridad y tranquilidad.

Mientras yo me masajeara la cara por el dolor de la clase, (el maestro) me preguntó qué me pasaba. Yo le dije que solo me dolía la boca, y él me dijo que le dejara ver. Me tocó la cara y lo que hizo después fue agarrarme con las dos manos y lanzarse a besarme. Yo lo empujé de inmediato y quedé en shock — *Entrevista 1, ID 1:37*

Estos testimonios dejan ver con crudeza como gestos de cuidado o estados de vulnerabilidad se convierten en oportunidades para el acoso sexual y la vulnerabilidad de los derechos de los estudiantes.

Incluso, este tipo de violencia puede verse camuflada como ‘supervisión técnica’ y se presta para que el contacto físico, disfrazado de ayuda técnica, sea un medio para cometer actos de abuso que generan incomodidad en los estudiantes al desdibujarse la figura del profesor. En ocasiones, los estudiantes llegan a preguntarse si es sólo imaginación o un malentendido, ya que, al ser considerado ‘maestro’, sería impensable que esto sucediera; entonces se tiende a normalizar e invisibilidad este tipo de violencia ‘sutil’, pero grave.

Siempre cuando terminábamos la clase... tuve ataques de ansiedad porque (el profesor) pasaba muy cerca, respiraba muy cerca o me agarraba la cintura, a veces con la mano muy abajo. Supuestamente era para revisar el apoyo, pero no lo estaba haciendo... y yo llegué a sentir que era mi culpa, porque en (la institución) se justificaba al maestro y se cuestionaba a la estudiante — *Entrevista 1, ID 1:24*

Este tipo de violencia convive silenciosamente con otro tipo de violencias ‘sutiles’ como la violencia verbal, la violencia psicológica, la violencia simbólica e incluso la violencia institucional que, aunque no impliquen contacto físico, dejan huella en los estudiantes, generando una ruptura de la confianza en la seguridad del aula y en los procesos formativos.

En el siguiente episodio se observa cómo, aunque la estudiante optó por mostrarse más seria o distante, ello representa para el presunto agresor una oportunidad para reinterpretar dicha actitud y convertirla en acoso:

Pero mi cara es muy seria y muy brava, y más si estoy incómoda, es más seria o nerviosa, y otro comentario que (el profesor) hizo fue que una vez yo estaba seria y él dijo: ‘es que a mí me gustan así, a mí me gustan es bravas que me regañen’. Y yo como: ‘ay no’... Yo ya quedé desarmada. Porque dije: malo que, porque soy extrovertida, pero entonces si soy seria también, igual me acosan. Ya entendí que no es culpa mía, porque por sí o por no, igual me acosan — *Entrevista 1, ID 1:34*

Este testimonio evidencia una situación muy desalentadora, ya que la estudiante manifiesta darse cuenta de que, sin importar cómo actúa, siempre será objeto de acoso. La violencia de género en la enseñanza musical instrumental instala una lógica de impotencia y desprotección frente a estos casos y da paso al silenciamiento y todas las consecuencias psicológicas y emocionales que esto implica.

Otra voz señala que el sexismo también está presente en la actualidad en determinados instrumentos, a través de comentarios sexistas y humillantes que naturalizan la exclusión y agresión contra las mujeres:

Entonces no, (el profesor) empezaba ahí como a decirme cómo: es que yo no entiendo por qué aquí admiten mujeres si yo, las mujeres no sirven para tocar (instrumento), eso es un instrumento pa’ machos, pa’ varones, pa’ hombres... — *Entrevista 3, ID 14:13*

Este tipo de comentarios niegan la participación de las mujeres como músicas y refuerzan los estereotipos de género, generando hostilidad en el aula. Mientras en los primeros casos se manifiesta invasión en el cuerpo de las estudiantes, en este testimonio aparece la negación simbólica de la capacidad artística; ambas aparecen como mecanismos de exclusión. Este tipo de situaciones

destruyen la confianza, la valía de un espacio digno y la sensación de pertenencia, lo que puede derivar en deserciones de la carrera.

Podemos evidenciar que, en las categorías a analizar, los tipos de violencia permanecen tristemente de manera transversal, ya que una situación de violencia sexual o de género está cargada de otros tipos de violencia que agravan la situación vivida. En este testimonio, por ejemplo, encontramos el acoso verbal que una estudiante vivió:

Lo que pasó es que (el profesor) siempre me invitaba a comer helado, me escribía a altas horas de la noche, borracho, y me mandaba audios o fotos de cervezas... y cuando yo le decía que podía ir con otra compañera, él insistía en que no, que solo yo, que nadie más se enterara — *Entrevista 1, ID 1:97*

Podemos observar que este tipo de violencias aparecen disfrazadas de cercanía personal, de amistad y de confianza hacia los estudiantes; aquí se desdibujan los límites pedagógicos y los límites personales. Se evidencia cómo, en este caso, la persona entrevistada debe recurrir a negativas disfrazadas de excusa ante la situación de incomodidad y de vulnerabilidad a la que se ve expuesta. Es preocupante ver cómo incluso estos comentarios sexualizados se presentan en espacios colectivos de clase:

(Una estudiante) siempre tocaba con chaqueta y en un momento que estaba haciendo mucho calor, le dijo al maestro: ‘¿me puedo quitar la chaqueta?’ y él le respondió: ‘es que yo no entiendo tú por qué usas chaqueta, si estás muy buena, tú puedes tocar si quieres sin nada’. Ella quedó supremamente incómoda y no sabía qué hacer, pero como ella lo tenía muy endiosado, pues ella misma dijo, como: ‘no, es una bobada, no creo que lo haya dicho con esa intención, fue en realidad molestando’, y a veces eran comentarios que hacía frente a todo el ensamble — *Entrevista 1, ID 1:48*

Comentarios cómo estos, realizados en espacios académicos, hacen que el estudiante pierda su identidad musical y se vea relegada a un objeto sexual. Como señala Fernández (2018), en los entornos académicos donde se da una relación permisiva con los profesores, la relación de poder existente entre profesor/estudiante puede ‘silenciar al ofendido’ y favorece la perpetuación y el silenciamiento de estas conductas.

Estos testimonios evidencian cómo se transgreden, de manera reiterada, los límites en los espacios académicos, situando al estudiante en un estado de vulnerabilidad, inestabilidad emocional, confusión y desprotección. La violencia, en la mayoría de las entrevistas realizadas, se manifiesta mediante el abuso de confianza y la relación de poder que conlleva a la manipulación del estudiante, evidenciando así la necesidad de protocolos institucionales claros que acompañen y prevengan este tipo de situaciones perjudiciales para la salud mental y la permanencia académicas.

Podemos observar cómo incluso las insinuaciones de índole sexuales se presentan como ‘normales’ en contextos sociales:

Esa vez que (el profesor) me invitó a almorzar, ya estábamos comiendo y empezó a preguntarme si me había acostado con otro profesor. Yo le dije que no y él insistió: ‘ay sí, cuéntame, que igual ya somos adultos, ya no estamos en clase’. Yo solo repetía: ‘no maestro... no — *Entrevista 1, ID 1:15*

Este tipo de situaciones tiende a normalizarse dejando una línea muy delgada en los límites pedagógicos, convirtiéndose en acoso y afectando la trayectoria académica de los estudiantes.

Cómo testimonio final, una de las personas entrevistadas recuerda el acoso vivido no sólo a través de insinuaciones o de manera directa, sino también al tener que presenciar la ridiculización y burla frente a las denuncias anteriores:

Pero eso fue con (un profesor), además, porque él a veces era como... como ya estaba denunciado por acoso, entonces a cada rato era como que: ‘no, es que tan lindo tu moño de hoy, ay ahora vayan y digan también que eso es acoso, ahora denúncienme ustedes también’, y se reía. Él estaba denunciado por acoso, una chica lo denunció, y entonces era como que: ‘no, está bonito tu saco’... y como que la parte de acoso la volvía una burla para que las chicas también se rieran. Pero a mí no me daba risa, y aun así había compañeras que lo defendían, y al día de hoy lo defienden — *Entrevista 1, ID 1:155*

Aquí se resalta, cómo las situaciones de acoso dejan de ser hechos aislados y se convierten en parte de la cotidianidad, al punto de ser subestimada frente a los demás. La risa, el chiste y la

protección al profesor por parte de algunos estudiantes generan un entorno dónde la víctima no solo debe enfrentarse ante el agresor, sino también a un entorno que legitima y encubre la conducta.

Puede concluirse que, este tipo de violencia se reproduce en diversos niveles que afectan, desde distintos subniveles y perspectivas, a los estudiantes:

- Individual, cuando la víctima se siente culpable, tiene miedo o vergüenza, generando afectación al bienestar, la motivación y la permanencia en los espacios académicos.
- Relacional, cuando las relaciones de poder facilitan el acoso, el contacto físico sin consentimiento y las represalias frente a la denuncia.
- Institucional, cuando las respuestas frente a los presuntos acosos se limitan a vías legales, se postergan las rutas de atención, y no existen protocolos claros, accesibles y funcionales para abordar este tipo de violencia.

#### **4.2.4 Violencia psicológica**

Se entiende como aquellos actos que conllevan a la desvalorización y disminución de una persona; actos que humillan, intimidan o anulan a la persona, devaluando su autoestima, agencia o sentido de competencia, y que, a su vez, generan situaciones emocionales, físicas y psicológicas como el temor, la culpa, la vergüenza, la indefensión, la ansiedad, posibles traumas, entre otros, todo esto sin la mediación de la fuerza física. Se manifiesta en insultos, burlas, comparación humillante entre pares y amenazas académicas, así como en el uso de la evaluación como veredicto y no como proceso. Según Fernández (2018) este tipo de violencia permanece como un tema tabú conduciendo a la normalización de estas prácticas inadecuadas.

La red de códigos asociada a esta categoría muestra una diversidad de subcódigos que confirman las diferentes categorías presentadas dentro de esta práctica inadecuada de enseñanza. Entre ellos se encuentran: ridiculización del estudiante, hostilidad del profesor, miedo, pánico escénico, trauma, soledad, minimización de las capacidades, deslegitimación de la voz del estudiante, productivismo académico, presión por estudiar y abandono del instrumento. Encontramos otros códigos menos frecuentes, pero igualmente relevantes como la manipulación, el perfeccionismo, el rechazo a materias de la universidad y el sentirse víctima.

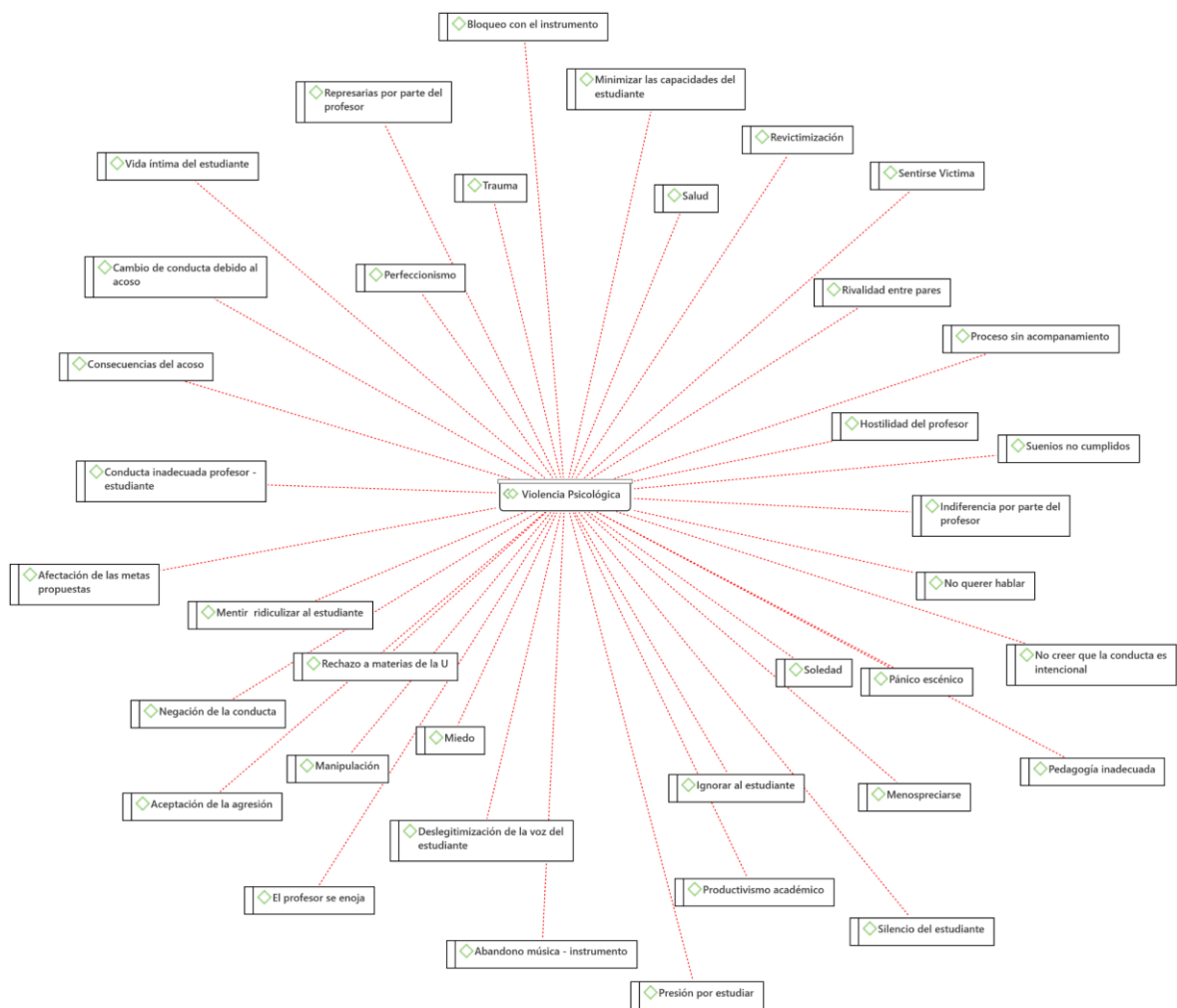


Figura 7 Red de códigos asociados a la categoría de violencia psicológica.

Fuente elaboración propia

El diagrama de redes generado en esta categoría, muestra que estos subcódigos no se encuentran de manera separada, sino que se conectan entre sí, evidenciando que la violencia psicológica se reproduce así en distintos niveles.

Podemos evidenciar que, al no haber una guía pedagógica adecuada, el estudiante toma como propio el ‘fracaso’, aunque haya puesto todo su esfuerzo en su meta musical. Este mecanismo es típico de la violencia psicológica, en la que se devalúa la agencia, se instala la culpa y la vergüenza.

Sí, entonces claro, es que yo me doy cuenta, si yo hubiera sido más enfocada me hubiera ido hacia la salsa. [...]Eso es lo que me... (se le quiebra la voz y llora) eso

es lo que me duele. Me emociono... Yo lo vine a entender aquí [...], no eras tú. Sí, o sea, yo hice todo el esfuerzo [...] ni siquiera era que yo quisiera ser famosa —  
*Entrevista 7, ID 18:56*

Las entrevistas realizadas muestran, de manera clara, cómo este tipo de violencia desestabiliza e impacta la experiencia académica y emocional de los estudiantes. El siguiente testimonio muestra cómo la violencia psicológica se prolonga en el tiempo, causando en la persona afectada un proceso de autocensura: no querer asistir a conciertos, bloqueo de repertorios, estados de ansiedad al punto de requerir atención terapéutica. La corrección no cumple su objetivo de ser guía y, en su lugar, se normaliza el hostigamiento disfrazado de ‘sacrificio’, tolerando comentarios y acoso que se justifican para lograr la meta, en este caso, el ingreso a una institución de educación superior. Como consecuencia, se debilita el disfrute y el vínculo con la música; se genera culpa y miedo, reforzando en el estudiante experiencias traumáticas y afectando su salud emocional y psicológica.

Y en adelante lo que ha hecho es hablar mal de (la persona entrevistada y su amigo/a), pero sobre todo de mi. [...] hasta que año y medio después vi una publicación de él y me dio un ataque de ansiedad [...] Yo estaba re bloqueado/a con el (instrumento). Con muchos traumas, ataques de ansiedad y me tocó ir a terapia [...] no podía ver a (el profesor) [...] Lloré todos estos años sin ver (una orquesta) Porque aun así tocaban obras que yo quería escuchar en vivo y yo decía, no puede ser que por una persona y por alguien que no merece la importancia que le estoy dando yo deje de disfrutar de la música que yo amo [...] Entonces claro, uno sacrificarse, aguantarse los comentarios, aguantarse el acoso, era como que un sacrificio que valía la pena para alcanzar el objetivo, pasar a pregrado era más importante que estar bien. Es que muchas veces se romantiza ese tipo de sacrificio — *Entrevista 1, ID 1:75*

De esta misma manera, la ansiedad previa a un proceso de evaluación dispara el miedo, que se convierte en hiperactivación corporal y, a su vez, deriva en somatización, donde se manifiestan diversas situaciones físicas que impiden la interpretación instrumental de manera óptima y satisfactoria. Esto se repite en ciclo, ya que se instaura no sólo en la mente de la persona intérprete, sino que atraviesa su corporalidad: genera una experiencia de no poder tocar y reafirma el miedo; a la vez, provoca evitación y deja huella, aunque, fuera del examen, el estudio y la interpretación

fluyan con normalidad. Este tipo de afectaciones debería ser identificado y atendido de manera oportuna, de forma que genere confianza en el estudiante y en los procesos evaluativos, permitiendo el disfrute de estos, dado que las personas músicas están siendo constantemente medidas, evaluadas y puestas en competencia para acceder a espacios de participación.

yo empecé a estudiar música y empecé fue a estudiar (instrumento), pero lo que te digo que a mí me daba miedo ser evaluada, [...] pero cuando tenía evaluación de instrumento me daba mucho susto y el problema es que se me baja la tensión y mis dedos quedaban completamente tiesos, entonces yo iba a tocar algo y no podía hacerlo bien porque se me congelaban las manos, se me bajaba la tensión, entonces yo dije no que pichera, (se ríe) venía traumatizada — *Entrevista 5, ID 18:18*

En continuidad con el caso anterior, el siguiente testimonio muestra el siguiente escalón del miedo interpretativo: la ansiedad de interpretación. Esta se define como una respuesta de ansiedad vinculada a contextos donde aparece la interpretación, independientemente de si es en procesos evaluativos, de disfrute o en conciertos, y donde se afecta la parte cognitiva, se activa la parte fisiológica y se involucra lo conductual; incluso puede condicionarse por la anticipación de la escena (Welch et al., 2008). Esta ‘ansiedad de interpretación’, se presenta por la falta de preparación emocional y psicológica a la hora de exponerse como intérpretes; la ansiedad es mayor si la exposición es mayor (intérprete solista, concursos, conciertos), los músicos no están preparados para afrontar este proceso de exposición ya que nunca se le ha dado paso a la conciencia de los retos que supone presentarse en un escenario. Esto produce una falta de confianza y un constante sentimiento de miedo.

Ya no se trata sólo del temor a ser evaluado, sino de una respuesta condicionada en la persona intérprete que se activa con la mera anticipación y que involucra afectaciones técnicas con el instrumento, como la emisión, el agarre y el centro del sonido, entre otros. A esto se suma la activación fisiológica, la cual interfiere directamente con los elementos técnicos y confirma el miedo, cerrando la posibilidad de una interpretación óptima, segura y disfrutable. En muchas ocasiones, este tipo de ansiedad de interpretación no se detecta a tiempo en la formación y la persona intérprete debe enfrentarla en su vida profesional.

Uno cada vez que va a presentarse algo, [...] la memoria corporal ha sido tal que, por ejemplo, la ansiedad escénica es terrible: se me seca la boca, me empieza a sudar todo el

cuerpo, se me resbala (el instrumento), no me suena (el instrumento) [...] se me acelera el corazón a mil, pierdo totalmente la concentración — *Entrevista 6, ID 17:64*

La literatura sobre la ansiedad de interpretación señala que, si los procesos evaluativos se usan como veredicto y no cuentan con acompañamiento pedagógico ni psicoemocional, la persona puede mostrar buenos rendimientos aparentes y, aun así, verse atravesada por miedos, vergüenza y traumas. Sin un trabajo explícito sobre estas situaciones, el logro escénico no se traduce en aprendizaje seguro, ya que se acumula capital de rendimiento, pero a costa de una carga emocional. El siguiente testimonio expone esta disonancia: la persona intérprete obtiene buenos resultados públicos, pero se siente atravesada por miedos; la búsqueda de estabilidad emocional, psicológica y física ocurre por fuera de la institución, más como un compromiso de cuidado personal que como una acción institucional directa por parte de la docencia.

Tuve muy buenos comentarios, también hice muy buen papel de (el instrumento). Pero [...] no había un proceso pedagógico. ¿Qué aprendí? que el mundo es una mierda. [...] seguía con los mismos miedos, con los mismos temores. Yo salí de la universidad con los mismos traumas. Nunca los pude superar sino hasta ahora, [...] por un compromiso fuerte que tuve conmigo mismo de no quererme matar, sino realmente de hacer algo por mi vida' — *Entrevista 6, ID 17:109*

Estos testimonios muestran cómo la ridiculización, el miedo escénico, la invalidación emocional y el silenciamiento de la voz del estudiante son prácticas naturalizadas que generan graves consecuencias en la formación musical instrumental.

La violencia psicológica representa un mecanismo central de control pedagógico en la enseñanza musical instrumental al desvirtuar las emociones y la subjetividad del estudiante, reforzando así un círculo de miedo y sumisión que perjudica la autonomía, motivación y bienestar, perjudicando así la salud emocional y física de los estudiantes llegando incluso a ocasionar el abandono de la música. Al tener un silenciamiento desde la institución académica refuerza la urgencia de visibilizar, normalizar y transformar estas prácticas de enseñanza mediante protocolos claros de atención y denuncia, formación docente, acompañamiento psicosocial y mecanismos de respuesta institucional oportunas.

Puede concluirse que, este tipo de violencia se reproduce en diversos niveles que afectan, desde distintos subniveles y perspectivas a los estudiantes de manera:

- Individual, cuando el estudiante interioriza el miedo o la insuficiencia como parte inevitable de su aprendizaje musical.
- Relacional, cuando se ridiculiza de manera pública mientras se silencia la voz del estudiante y esta hostilidad por parte del profesor conlleva a un deterioro en la relación pedagógica.
- Institucional, cuando este tipo de prácticas se justifican bajo la excelencia académica y el mérito del virtuosismo, mientras que se ratifican y se reafirman las jerarquías de poder ya establecidas.

#### **4.2.5 Violencia simbólica**

En la educación musical, este tipo de violencia es de las más comunes y, a su vez, de las más naturalizadas e invisibilizadas; suele aparecer cuando la autoridad docente y los cánones académicos —donde se decide qué suena bien, qué trayectorias son importantes, quién tiene prestigio y quién no— se convierten en medidas de mérito que reafirman las jerarquías institucionales del canon académico (Ochoa, 2011).

Se produce de manera indirecta, desde la relación asimétrica que se establece en el aula; es una forma de dominación que actúa de forma indirecta y naturaliza, mediante calificativos, criterios de valor que la propia comunidad reconoce como ‘normal’ o ‘correcto’. En esta dinámica, la persona afectada no es consciente de dichas prácticas, convirtiéndose en cómplice indirecto de las transgresiones. No requiere gritos ni fuerza; actúa cuando la relación de poder se legitima y la persona dominada interioriza su posición, llegando incluso a sentir culpa y aceptar como ‘merecidas’ estas prácticas inadecuadas.

Esta lógica corresponde a lo que Bordieu y Passeron (1990) denominan como violencia simbólica: representando una forma de dominación invisible que se ejecuta a través de la legitimación de la autoridad y de lo que socialmente aceptamos, de tal manera que quienes son víctimas terminan aceptando y naturalizando dichas dinámicas, creyéndolas justas y ‘merecidas’.

Si bien es un tipo de violencia que puede mezclarse con las otras categorías, se diferencia de la violencia psicológica al no necesitar un insulto o burla para generarse: puede haber un trato cordial y, aun así, desvalorizar los criterios del estudiante y hacer que los considere ‘neutros’.

También se diferencia de la violencia física y verbal al tener su fuerza en la legitimidad cultural que naturaliza las jerarquías de poder. Puede cohabitar con la violencia institucional, ya que las reglas y omisiones del sistema son el trampolín para que se cometa este tipo de violencia; lo simbólico es cómo esas reglas se interiorizan y se viven como 'lo que toca', e incluso se idealizan y se colocan como meta.

A esto se suma la concepción de excelencia, la cual se presenta como natural e incuestionable en la disciplina musical (situaciones como el canon, el repertorio, la técnica e incluso la edad), que sitúa al estudiantado siempre en una didáctica deficitaria, generando a raíz de esto, la autculpabilidad y la vergüenza sin necesidad de una agresión directa.

La red de códigos asociada a esta categoría muestra una diversidad de subcódigos que confirman las diferentes categorías presentadas dentro de esta práctica inadecuada de enseñanza. Entre ellos se encuentran: la normalización de los tipos de violencia, productivismo académico, competitividad comparativa, maestro incuestionable, canon académico, teleología del rendimiento, deslegitimación de la voz del estudiante, discriminación estructural y relación de poder. Encontramos otros códigos menos frecuentes, pero igualmente relevantes como el perfeccionismo, la centralidad de la partitura, el conflicto entre docentes o la rivalidad entre pares.

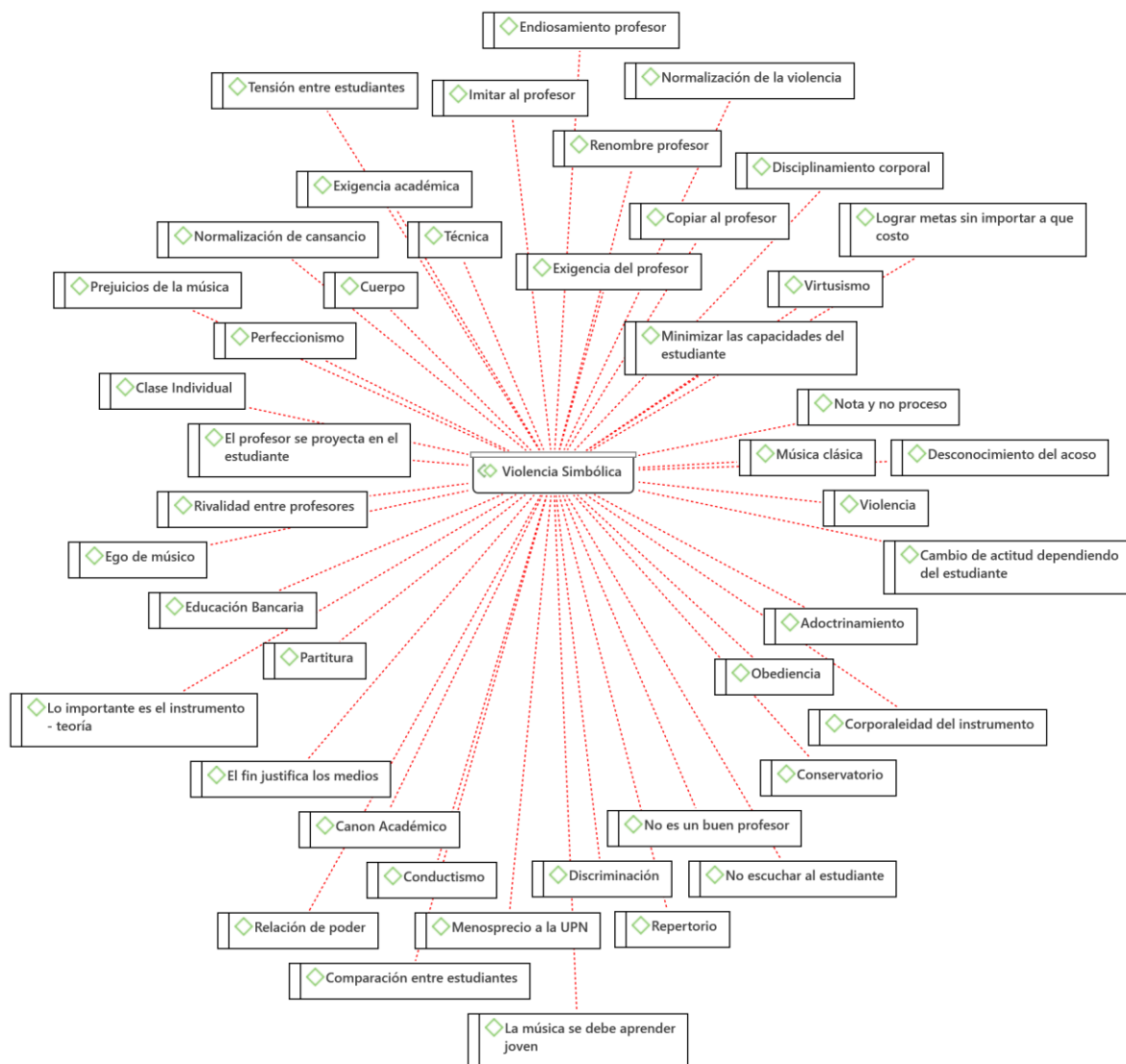


Figura 8 Red de códigos asociados a la categoría de violencia simbólica.

Fuente: elaboración propia

El diagrama de redes generado en esta categoría, muestra que estos subcódigos no se encuentran de manera separada, sino que se conectan entre sí formando un entramado complejo, donde la violencia simbólica se reproduce en distintos niveles.

Las entrevistas realizadas muestran de manera clara cómo este tipo de violencia ha impactado su formación musical en alguna de las etapas del desarrollo académico.

En el testimonio que se presenta a continuación, podemos ver cómo este tipo de violencia no necesita el grito como medio de sometimiento: la relación formativa se vuelve unidireccional y

se limitan a los avances del estudiante, cuestionando la posibilidad de lograr las metas sin una retroalimentación clara y justificada del porqué se debe esperar para alcanzar ciertos procesos que, para el profesor, aún no serían logrables

jamás me ha dejado tocar[...] ‘tú todavía no estás al nivel’, ‘espérate un ratito más’[...] siempre minimizaba mis capacidades, en vez de ponerme un reto[...] ‘tú quédate allá abajo’ — *Entrevista 1 ID 1:172*

Aquí se observa cómo el docente tampoco ofrece una meta clara para lograr progreso musical en el futuro, sino que solo se pospone, fracturando la autoestima del estudiante. En lugar de convertirlo en reto, se fija al estudiante en una posición inferior en la jerarquía, y termina por asumirla para no salirse de las indicaciones del profesor. Se configura la violencia simbólica porque el control opera a través del mérito sin diálogo crítico: solo hay minimización de las capacidades, como si se apelara únicamente a los criterios del talento y el virtuosismo.

Bartel y Cameron (2002), como ejemplo mencionan la frustración docente, que sucede cuando el estudiante no cumple con las expectativas impuestas. El profesor mantiene su principal expresión artística a través de los estudiantes, ocasionando falta de empatía y poco o nulo espacio para el error.

Estos criterios, antes que ser las prioridades o deseos del estudiante, responden más bien a proyecciones del profesor, del campo y de las instituciones. Es común pretender objetivos cuyo sentido se desconoce, solo por el hecho de alcanzarlo, lo que genera presión en los estudiantes y, si no se logra, deriva en problemas emocionales, psicológicos, sociales y de autoestima. Aquí se evidencian sueños no cumplidos y las consecuencias de no alcanzarlos: repetición de patrones cuando quien fue estudiante asume la docencia y proyecta en sus estudiantes exigencias desmedidas, sin considerar el costo.

El siguiente testimonio muestra la violencia simbólica interiorizada: el canon define qué cuenta como éxito y la persona lo adopta como propio, sin cuestionarse sus necesidades ni sentidos. El mérito se vuelve una meta, a menudo inalcanzable, y la imitación del modelo se coloca como prioridad por encima de la elección propia del estudiante.

mis sueños en realidad eran más que todo [...] posiciones sociales [...] ser el mejor instrumentista, hacer la maestría[...] por fuera del país y ni siquiera yo sabía por qué, ni siquiera yo sabía que quería tocar — *Entrevista 8 ID 19:18*

Una de las características de la violencia simbólica, desde Bourdieu (1990), es que actúa sin necesidad de fuerza explícita: se naturaliza un orden cultural como ‘lo normal’ y quienes lo padecen llegan a reconocerlo como legítimo. En la formación musical, esto se remite a la adhesión a la doxa institucional (Carabetta, 2008), donde cierto repertorio, técnicas y éticas se presentan como ‘la música correcta’ y ‘la forma correcta’ de aprender (refiriéndose a la música eurocéntrica y a la visión del sacrificio como única línea legítima). De este modo, la jerarquía cultural se convierte en lo único válido, relegando lo propio o diverso a categorías inferiores o incluso impropias.

Aharonián (2006), por su parte, señala que este eurocentrismo opera como mecanismo de legitimación que reduce el campo musical y modela aspiraciones, prácticas y cuerpos. Vemos cómo esta doxa se interioriza cuando el estudiante define que la música es ‘esto’ y no ‘esto otro’, y cuando celebra el disciplinamiento y el sacrificio corporal como prueba de mérito. Aquí, la dominación cultural se entrelaza con la autodisciplina y la autoexigencia, lo que silencia la diferencia y reafirma la norma impuesta.

En el siguiente testimonio, se evidencia una comprensión restrictiva de la música y la legitimación de una ética del sacrificio que conlleva afectaciones y riesgos para la salud. Se muestra cómo la violencia simbólica traspasa el cuerpo y define lo que se considera legítimo y valedero.

Como que sí me encanta la música clásica, pero yo no es que supiera exactamente esto, era solamente imposición social y de los compañeros hasta los mismos maestros, diciendo que la música es esto, esto y esto [...] yo tenía una visión tan pequeña y tan limitada de lo que era la música. [...] se reforzó con la idea de que uno tiene que tocar y sacrificarse: hacíamos ejercicios de respiración y si uno se desmayaba ese sacrificio era el mejor premio — *Entrevista 1, ID 1:184*

En el mismo sentido, la dominación se expresa premiando con atención a quienes ya dominan la interpretación o tienen cierta facilidad, y se dicta un veredicto muy temprano sobre quienes presentan dificultades o apenas están iniciando su proceso. Este actuar, que aparentemente

es neutral, fija un estándar en referencia a la persona que ya toca y funciona como un filtro simbólico, ya que debilita la autoeficacia, reduce las oportunidades de práctica y mejora, y empuja al estudiante al abandono. Aquí vemos, como resultado, que el aula deja de ser un espacio de aprendizaje progresivo y seguro y se convierte en un dispositivo de selección que refuerza jerarquías bajo la apariencia de criterio pedagógico.

Pero mi hermana tuvo un suceso en el colegio, como que le dijeron: ‘usted no es buena para esto’ y ella nunca tocó la guitarra. Porque el profesor siempre le paraba bolas a la niña que ya tocaba guitarra, entonces esa guitarra se quedó ahí, fue nunca jamás, o sea ya como que eso la frustró muy de una — *Entrevista 2, ID 13:3*

De esta forma, la imposición del virtuosismo actúa como criterio de permanencia y de valor; el deber ser del músico que se estandariza, impone lógicas que se deben alcanzar y delimita cómo estudiar, qué priorizar y a qué ritmo avanzar. Esta doxa convierte la formación en obligación más que en proyecto personal; se desplaza el deseo por la presión de cumplir, se reducen las expectativas y se apaga la alegría del hacer.

Carabetta (2008) muestra que todo lo que no se nombra ni se discute hace parte esencial de estas dinámicas, ya que invisibiliza este tipo de violencias e imposibilita el diálogo y la reflexión. En esta misma línea Ángel (2021) señala que el modelo conservatorio percibe al profesor como la única fuente de saber mientras que el estudiante asume el papel de receptor pasivo.

sabes como que muchas veces uno da por sentado que tiene que ser el virtuoso [...] pero no solo es el tener ser, sino lo que uno quiso y lo que uno puede hacer con lo que tiene en su momento. Es cuando se vuelve una cosa tan de la obligación, porque el entorno te pide descaradamente que hagas las vainas de una forma, pues terminará siendo más una presión que una alegría — *Entrevista 2, ID 13:170*

Es evidente dentro de los testimonios la reiteración de la didáctica deficitaria (Jorquera, 2002), en donde la evaluación pública, además de ser jerarquizada, carece de reconocimiento del proceso e instala un régimen de corrección unidireccional donde ‘nunca es suficiente’. Incluso puede verse que esta violencia simbólica se sostiene entre los profesores: se ejecuta en varias capas jerárquicas, en donde el profesor con más prestigio violenta al profesor ‘joven’ y, por consecuencia, el estudiante recibe la violencia concentrada de ambas partes. El resultado es un aprendizaje

desvalorizado, cargado de juicio y silencio, y el estudiante queda preguntándose si lo hizo bien, si ese silencio significa que todo está mal; la tensión es tal que comienza a construir imaginarios sobre su supuesta ‘insuficiencia’ musical.

Todo el mundo allá le hacía reverencias [...] yo estudiaba un montón y nunca, nunca nada estaba bien. En esos años yo creo que una vez escuché ‘bien’ [...]y eso es horrible, porque claro, psicológicamente afecta mucho en el sentido de que nunca te vas a sentir suficiente para nada en la música, entonces no fatal eso, por un lado, el ambiente también era muy complicado, porque los mismos estudiantes te decían ay, pero es que pues ella no toca nada. Yo me creí eso: que yo no toco nada — *Entrevista 3, ID 14:21*

En unión con lo anterior, se observa cómo aparece la cultura del silencio como dispositivo institucional: el medio institucional delimita qué se puede y qué se debe hacer, y qué no. La obediencia se vuelve mérito profesional y se normaliza la manera en que opera esta violencia simbólica, que además se entrelaza con la violencia institucional, pues convierte el entorno en un medio para callar y no romper la cadena jerárquica. El costo pedagógico es alto: se reprime la denuncia, se bloquea el diálogo y se protege la impunidad de prácticas inadecuadas; los estudiantes aprenden que, para pertenecer, hay que aceptar la sumisión, dejando de lado el criterio.

En este tipo de violencia se legitima que el profesor sea la única fuente de saber y los estudiantes quede como receptor pasivo, reproduciendo así esas estéticas del buen gusto y del prestigio que son impuestas por esas jerarquías históricas (Ángel, 2021).

todas esas cosas estaban pasando y nadie nunca decía nada porque era como la cultura [...] los músicos somos muy obedientes. (Un profesor/a le decía) ‘un buen (instrumentista) hace caso’ [...] en el sentido de ser borreguitos, callar y todo lo demás. Entonces siento que muchas personas pueden caer en esa lógica. Pues me callo porque no me quiero echar al profe enemigo, no me quiero echar a mis compañeros de enemigos — *Entrevista 3, ID 14:111*

A este respecto, se identifica una economía reputacional<sup>3</sup> en el campo de la música como mecanismo de control: la pertenencia y el trabajo circulan por filtros de recomendación y

---

<sup>3</sup> Se usa ‘economía reputacional’ para referirse a la lógica de intercambio y acceso a trabajo en campos artísticos donde la reputación, las redes y las recomendaciones operan como moneda y filtro de entrada (Becker, 1982; Menger, 1999).

‘rumores’, lo que instaura una accesibilidad en manos de pocos. Este tipo de violencia simbólica, entrelazada con la violencia institucional, no requiere una sanción formal, pues opera por medio de represalias y puertas cerradas; ello empuja al silenciamiento para poder pertenecer a los espacios laborales deseados, como orquestas y posiciones jerárquicas dentro de la música. El mensaje es claro: se solicita la no denuncia, disfrazada de falsa modestia, para preservar el lugar que se posee; así, el miedo administra la conducta y blindo prácticas inadecuadas que perpetúan estos comportamientos.

yo sé de casos, pero abordarlos va a ser un rollo porque la gente no quiere hablar. ¿Por qué? Porque te metes en un problema: la música es una profesión social, si tú quieres tocar con equis orquesta o tener nombre [...] todo es por el rumor, entonces terminas en los círculos de ‘ay llamemos a fulano’ y a uno le da miedo romper esos círculos [...] te cortan la pierna, te cerraron todas las puertas. Sí, entonces la gente no habla por eso — *Entrevista 4, ID 15:1*

En continuidad con el testimonio anterior, encontramos la ‘pertenencia por aval’, donde se refuerza esa reputación y sus lógicas implícitas: se accede a ciertos espacios como orquestas, instituciones o ámbitos de participación, sólo si se pertenece al grupo de estudiantes de ese profesor, o si se paga una proximidad mediante clases uno a uno con profesores que controlan cátedras, cupos y recomendaciones. La violencia simbólica se ejerce como capital simbólico, y esa lealtad a la figura del ‘maestro’ opera como capital social; ambos funcionan como filtros que privilegian vínculos previos y a quienes pueden costear estos gastos, sin criterios públicos de evaluación (Becker, 1982). El resultado es una exclusión camuflada y una selección previa al proceso evaluativo, reservada para quienes pertenecen o logran “entrar en la rosca”.

Una cosa importante es que muchas veces pasan los estudiantes de los maestros, no? es muy raro que pase una persona externa; pasan los estudiantes que han recibido ya clases anticipadas con el maestro de la universidad. [...] y también pasa eso con las orquestas. Yo he hecho eso, he tenido que pagarle clases a (instrumentistas) de las orquestas principales del país para intentar una oportunidad. [...] es como parte de la rosca [...] hay que ser parte de la rosca para tener oportunidades — *Entrevista 6, ID 17:60*

Estos resultados evidencian que la violencia simbólica no sólo está presente en la cotidianidad de la formación uno a uno, sino que constituye el subsuelo que permite y legitima la

aparición de otras formas de violencia en la formación musical instrumental. A partir del análisis de los testimonios, es posible reconocer que este tipo de violencia opera de manera articulada en distintos niveles:

- Individual, cuando el estudiante interioriza la culpa, normaliza el maltrato y lo asume como parte fundamental e inevitable de la formación.
- Relacional, cuando el estudiante normaliza la humillación, la comparación constante entre pares, la obediencia ciega al profesor y/o el silenciamiento de la voz del estudiante.
- Institucional, cuando estas prácticas se justifican bajo las exigencias académicas institucionales, el modelo eurocéntrico o las lógicas de la educación bancaria, que validan la relación de poder unilateral del profesor y el estudiante y perpetúan las jerarquías ya establecidas.

#### **4.2.6 Violencia Institucional**

Entendemos por violencia institucional todo aquel entramado de prácticas, omisiones y favores políticos que, desde las instituciones educativas, comprendiendo sus normas, jerarquías, lógicas de reconocimiento, tradiciones y mecanismos de evaluación, entre otras, permite, encubre o reproduce, maltratos en la formación académica. Estos actos afectan de manera sistemática la dignidad, el bienestar, la seguridad, la accesibilidad y el aprendizaje de quienes participan en los procesos de formación; es preciso aclarar que esta problemática no se limita a la conducta de una persona o a un episodio aislado, sino que remite a un régimen de funcionamiento que permite, normaliza y reproduce prácticas inadecuadas, incluso cuando la misma institución profesa lo contrario (Fernández, 2018).

En el plano pedagógico, este tipo de violencia aparece cuando la dificultad técnica no va acompañada de un proceso didáctico pertinente, sino que se deja a las consideraciones personales del profesor; esa carencia de didáctica específica del instrumento no permite que el error se traduzca en criterios, estrategias y tiempos de trabajo que posibiliten alcanzar los objetivos técnicos requeridos (Jorquera, 2002). Una institución que garantiza estándares mínimos, como una retroalimentación centrada en la tarea, que describe lo que se observa o se escucha, la compara con criterios explícitos y la orienta a acciones concretas que el estudiante pueda utilizar para mejorar;

reduce la aparición de este tipo de violencia, porque convierte en requisito lo que antes dependía de las consideraciones pedagógicas del profesor (Hattie, 2009).

En el plano organizacional, la violencia institucional se expresa en mecanismos de queja sin seguimiento ni trazabilidad, en reglas aplicadas según conveniencia, donde prevalece la cultura del silencio y la ausencia de devolución (Carabetta, 2014).

En el plano cultural, opera la gobernanza del prestigio, las relaciones de poder y las jerarquías simbólicas que protegen a ciertos agentes frente al escrutinio pedagógico y desalientan la denuncia por temor a las represalias. Ese reparto de capital simbólico, que a su vez se enlaza con la violencia simbólica ya discutida, organiza las relaciones entre coordinaciones, docencia y estudiantado; por lo general, prospera la imagen del ‘profesor rudo’, donde la dureza se confunde con exigencia y el maltrato se valida como metodología supuestamente eficaz (Fernández, 2018).

En el plano político-pedagógico, la violencia institucional se reconoce cuando la institución insta un modelo alienante en el que la obediencia, el veredicto y el silencio sustituyen el diálogo y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; sin esa coherencia, no puede haber confianza pedagógica ni aprendizaje significativo para los estudiantes, que termina por somatizar, evitar o abandonar antes que intentar comprender y mejorar (Morante & Mas, 2019).

A diferencia de la violencia verbal o física, que se manifiesta en la interacción, la violencia institucional se fundamenta en la manera en que está organizado el sistema: sus normas, criterios, silencios, incentivos, liderazgo, la gestión del prestigio docente y las formas de aplicar (o no) la autoridad. Por ello, convive con discursos de ‘excelencia’ y ‘bienestar’, mientras que, en la práctica, coexiste con baja supervisión del cumplimiento de las normas: no ofrecer la clase completa a un estudiante por no cumplir las expectativas del profesor, tolerar maltratos por relaciones de poder, invisibilizar la denuncia y sancionar con represalias a quienes denuncian. Esta descripción se refiere a los casos que tristemente se evidencian; la reflexión apunta a garantizar los derechos y deberes de las instituciones y los derechos y deberes de los estudiantes frente a dichas instituciones académicas.

La red de códigos asociada a esta categoría evidencia cómo algunas decisiones y omisiones institucionales van fortaleciendo estas prácticas inadecuadas y las extienden más allá del aula de clases. Se destacan códigos como ‘burocracia’, ‘se conoce el caso, pero no se actúa’, ‘se actúa sólo

si es muy grave’, ‘protección del docente’ y la ‘desconfianza en la institución’; estos códigos configuran procesos que se diluyen e instala la desconfianza en las instituciones. A esto se suma la protección al docente y no al estudiante, aparecen la “negación de las conductas” y el “desconocimiento del acoso”, lo que refuerza la sensación de desamparo en la víctima y la percepción de que no habrá ningún tipo de consecuencia para el presunto agresor.

En paralelo podemos observar cómo algunos códigos operan transversalmente en los procesos formativos: “productivismo académico”, “nota y no proceso”, la centralidad de la “partitura”, la “técnica”, el “repertorio” y el formato de “clase individual” como el medio que permite la aparición de la mayoría de las categorías de violencia.

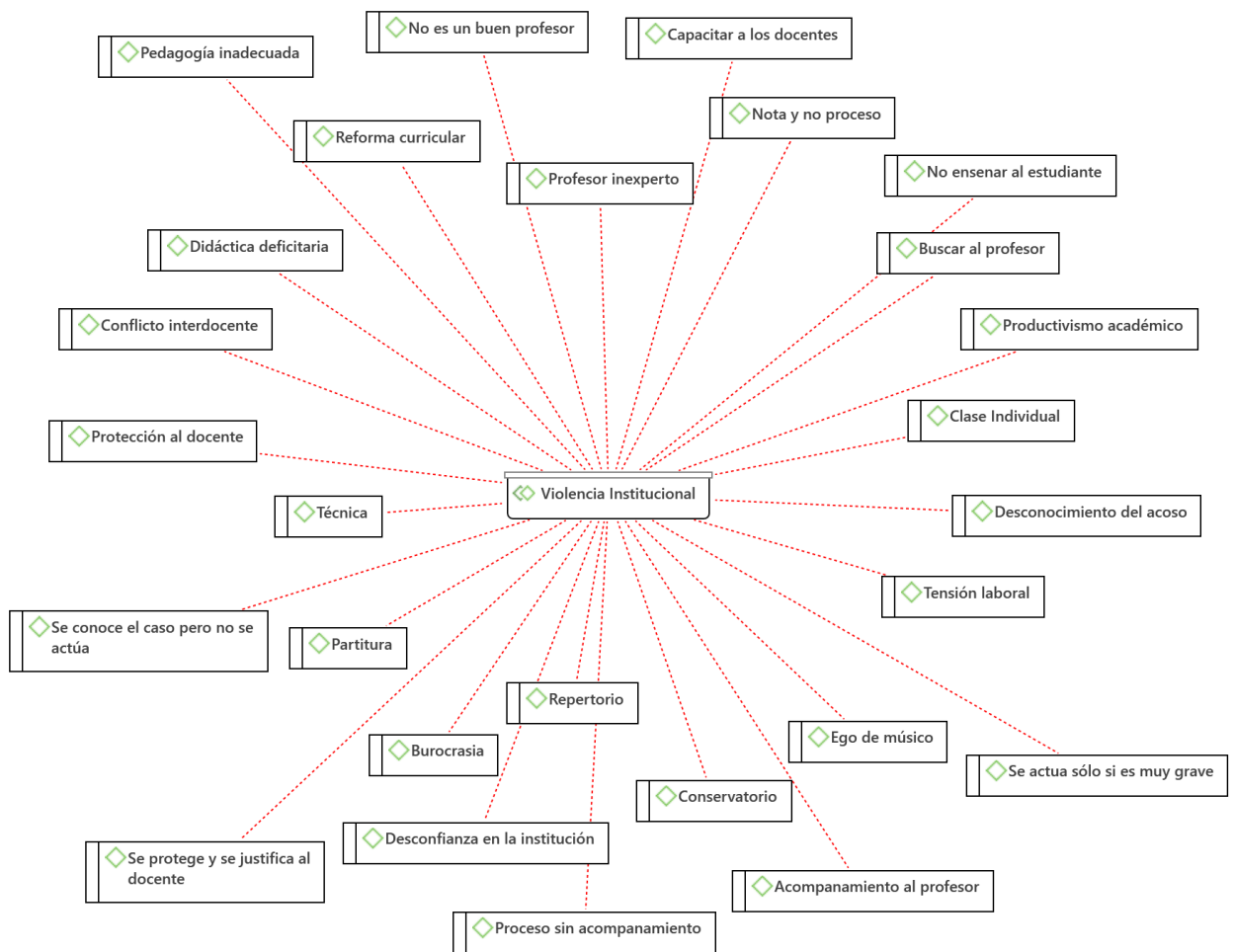


Figura 9 Red de códigos asociados a la categoría de violencia institucional.

Fuente: elaboración propia

En el siguiente testimonio se presenta un mecanismo institucional donde se simula una sanción, pero, en lugar de intervenir la causa, se desplaza el daño hacia quienes deberían ser protegidos. La organización prioriza el prestigio y la ‘buena cara’ de la institución, mientras restringe derechos y reproduce un sesgo de género. Esta voz muestra cómo las decisiones administrativas pueden convertir la ‘solución’ en nuevos obstáculos de acceso.

y a él lo suspendieron solamente un mes de (la orquesta), pero le pagaron el mes, no tuvo que ir a trabajar. Y en la (Institución) le quitaron las estudiantes mujeres a (el profesor) [...] cuando una chica entraba o pasaba a carrera él solo tenía cupos para hombres. Lo que hicieron fue cerrarle las puertas a las mujeres — *Entrevista 1 ID 1:80*

Podemos analizar en el siguiente testimonio un fallo de diseño: sin un modelo pedagógico institucional que garantice unos mínimos, la clase queda a la consideración del profesor y se vuelve terreno de prácticas inadecuadas, donde se presentan posibles ausencias por parte del docente, expulsiones de clase y maltrato. La evaluación funciona como verdugo, el clima de la clase se transforma en miedo y zozobra, y la ansiedad aparece incluso antes de tocar. De ahí la exigencia de las instituciones que garanticen estándares claros, reglas que equilibren las relaciones de poder y retroalimentaciones que concuerden entre lo que se dice y lo que se hace.

la universidad debería tener muy claro un modelo pedagógico... porque lo que sí pasa es que hay profesores que no llegan, que sacan a la gente a los dos minutos de la clase porque se pifiaron una nota, que los tratan mal... uno va a ir a la clase, es con miedo... siempre estás como con una zozobra, una ansiedad de por qué cuando cojo el instrumento me siento así — *Entrevista 2 ID 13:141*

El encubrimiento no necesariamente implica un acto de conspiración; muchas veces son rutinas de ‘nos cubrimos’ que convierten las instancias de coordinación en una dinámica de fachada, donde la queja carece de implicaciones y de un recorrido que garantice la resolución efectiva. Faltan rutas claras para los canales de denuncia que garanticen la protección frente a represalias futuras y un seguimiento pedagógico con criterios públicos. Sin estos mecanismos de denuncia y sin espacios seguros, los estudiantes se desaniman, pierden confianza en la institución y se desalientan de participar, tanto en su formación como en el ejercicio docente.

sí pasa que, se cubren muchas cosas si tú sabes que tal profesor abusa verbalmente pero yo no fui a clase, entonces ay bueno, pues ahí nos cubrimos y nadie dice nada y los que coordinan no dicen nada porque tampoco ni coordinan [...] (ella como coordinadora) Poniendo la cara para cuando la gente va y se queja [...] yo llegué a la clase donde el profesor no estaba porque él tenía que salir y yo bueno, chicos, hablen, este es el momento — *Entrevista 2 ID 13:144*

Se debe reconocer que no todas las instituciones académicas actúan con estas carencias que permiten estos tipos de violencia; hay instituciones que sostienen una práctica pedagógica que transforma el error en proceso y no en castigo. La sorpresa de la persona entrevistada en el siguiente testimonio evidencia que la norma en sus prácticas vividas era la sanción; la propuesta del profesor de solucionar un error técnico de manera conjunta en su clase uno a uno muestra una didáctica diferente del instrumento, en la que el problema técnico se convierte en tarea concreta y en un paso a paso para superar satisfactoriamente esa dificultad técnica.

Cuando yo llegué (a la universidad), pues sí, empecé a tocar y me equivoqué porque el dedo se me engatilló y yo ¡ay! qué pena, (el profesor dijo) no te preocupes, vamos a hacer este ejercicio, (se preguntó la persona entrevistada) ¿vamos a hacer? ¿Cómo así que vamos a hacer este ejercicio?, yo estaba esperando, era un golpe o ¿quién sabe qué? Pues porque así era en (la otra institución) — *Entrevista 3 ID 14:37*

Aquí se evidencia que las instituciones pueden centrar sus retroalimentaciones de manera que la confianza permanezca y no se vea sustituida por el veredicto, sino que, por el contrario, prime el diálogo pedagógico; se propicie el cuidado corporal y emocional, interviniendo la exigencia de la técnica sin dolor ni humillación, y se garantiza un espacio seguro para el aprendizaje.

Otro punto importante a enfatizar es la evaluación docente, ya que en muchas ocasiones es el único mecanismo de retroalimentación a los profesores; sin embargo, a veces las indicaciones no llegan a los docentes por parte de la institución y se gestiona de manera cuantitativa, dejando las observaciones de los estudiantes en meros datos. De este modo, se invisibiliza la acción de los estudiantes y los profesores pierden la oportunidad de reflexión a partir de su lectura. No hay coherencia al escuchar al estudiantado, pues no se ofrece una respuesta efectiva, y esto provoca la

pérdida de confianza en la institución y en las instancias de quejas y evaluación. Al no hacerlo, se cae en un bucle sin mejora, cuyo resultado es una impunidad funcional.

Nada, por más que tú lo pongas, yo he sabido de de muchachos que también se quejan del trato del profesor de muchas cosas y lo escriben en la evaluación docente que es como el único mecanismo que ellos tienen para decir, no estoy de acuerdo con pero nada pasa [...] a nosotros los profesores nunca nos llegan esas evaluaciones [...] Nosotros nos dan la nota del compilado pero nunca nos llegan estas observaciones [...] (las evaluaciones se encuentran marcadas con los nombres de los estudiantes), por eso creo que no se visibilizan — *Entrevista 3 ID 14:107*

Se puede hablar de las decisiones estructurales a partir del siguiente testimonio, en donde la universidad conoce los maltratos y, aun así, no actúa porque prima el prestigio artístico de algunos profesores sobre la calidad pedagógica en el aula. Se convierten en ‘intocables’, cobijados bajo su renombre, mientras la función docente queda relegada. A esto, Ochoa (2011) lo denomina gobernanza del prestigio, en donde las jerarquías simbólicas y relaciones de poder blindan y ordenan quién puede ser cuestionado y quién no. El resultado de esta práctica configura violencia institucional, ya que la institución decide conservar ese capital simbólico antes que asegurar criterios pedagógicos y de cuidado; la exigencia se confunde con estatus, y la evaluación y la retroalimentación docente desaparecen.

Mira la Universidad conoce muchas cosas y la universidad no hace las vainas [...] la universidad prefiere tener a esa gente que es mala pedagoga, a esa gente que no tiene prácticas saludables de la enseñanza por una cuestión del prestigio, pero pues que efectivamente no son pedagogos [...] había muchas cosas, muchos maltratos, muchas vainas que incluso la universidad y las directivas de la universidad podían saberlo pero esa gente es intocable — *Entrevista 6 ID 17:74*

Por otro lado, el siguiente testimonio muestra cómo una evaluación no accesible se convierte en filtro excluyente: una prueba de lectura a primera vista sin ajustes razonables para una necesidad de accesibilidad se presenta como medida de evaluación ‘neutral’ que, en realidad, no considera las realidades del aspirante y penaliza su condición. El problema aquí no es el desempeño musical, sino el diseño de la prueba y el lenguaje capacitista, que convierte una necesidad de accesibilidad en un veredicto identitario, dando como resultado el silencio y el retiro.

Preparé solfeo, prepare el examen de guitarra, toda preparación así, magnificando en mí, en mi computador, cuando llegué acá a la primera vista yo no pude, y así pasó tres veces, llegaba “no es que usted [tenga X condición], es que usted no sabe”, me dijo un profesor acá, entonces es también como esa falta de... ya me fui a mi casa, pues achantado, tercera vez, no pasé — *Entrevista 5, ID 16:55*

Los testimonios aquí presentados muestran que no basta con buenas intenciones individuales; es importante que las instituciones asuman criterios pedagógicos más éticos que ayuden a orientar los criterios de evaluación, los procesos de retroalimentación, el acompañamiento en el proceso e instaurar mecanismos de denuncia eficaces. Solo cuando se cumplan estos lineamientos, se podrá contrarrestar el abuso de poder docente, visibilizar y desnaturalizar la violencia institucional asegurará un estándar pedagógico para una enseñanza más integral, donde prime el bienestar y la agencia de todos los actores.

De este modo, la violencia institucional se despliega en distintos niveles, que, a su vez, se retroalimentan:

- Reglas y procedimiento: cuando la actuación por parte de la institución queda relegada a intervenir solo en casos muy graves, o cuando resulta ambigua, tardía o, en el peor de los casos, nula.
- Organización del trabajo: cuando el rendimiento y el modelo de clase uno a uno se realiza sin acompañamiento institucional, sin rutas claras y sin capacitación docente.
- Prácticas de enseñanza: cuando se prioriza la nota sobre el proceso y se reduce la enseñanza a cumplir con los aspectos técnicos, la partitura y el repertorio, desplazando el bienestar y la formación integral del estudiante.

Esta categoría, presenta daños que no están configurados únicamente por conductas individuales, sino que se sostiene de los acuerdos, silencios y prioridades institucionales que terminan favoreciendo únicamente a los presuntos agresores. Se requieren protocolos más claros y pensando para todas las partes involucradas, transparencia en los procesos evaluativos, acompañamiento estudiantil (no solo a los profesores), formación para los docentes y la implementación de criterios orientados al ‘logro’ que permitan aprender sin intimidación, sin miedo y sin represalias ante la denuncia.

### 4.3 Consecuencias y acciones

Se describen a continuación algunas de las consecuencias reportadas por las personas entrevistadas en relación con las prácticas de enseñanza inadecuadas en su formación musical instrumental, así como las acciones que llevaron a cabo al enfrentarse a dichas situaciones. Se organizan los hallazgos en dos ejes: las consecuencias, donde hablaremos de efectos pedagógicos, psicoemocionales, relacionales e institucionales, y las vías de acción, donde veremos la confrontación, la evitación, búsqueda de apoyo, rutas formales (legales), la negación y la normalización, además de aquellas reflexiones que dieron paso a la resignificación y a la decisión de no repetir dichas conductas en sus procesos pedagógicos posteriores.

Los testimonios evidencian cómo se redefine el sentido de la formación instrumental: se pasa de la exploración y el aprendizaje responsable a un estudio del instrumento orientado a la evitación del error y a estar a la defensiva en su proceso de aprendizaje. Este nuevo sentido musical se manifiesta a través de la postergación de las rutinas, la falta de motivación, la escasa autonomía en el estudio y en la clase, y la internalización de juicios negativos sobre la propia competencia: “Sino que, igual tenía esas vainas de la clase... me voy a tirar esto y pues yo soy una mala estudiante” (*Entrevista 8, ID 19:65*)

Estas situaciones no ocurren en el vacío; se alimentan de dinámicas de clase y evaluación centradas en la sanción, donde encontramos criterios poco explícitos y correcciones punitivas que reorientan el objetivo de clase hacia el ‘cumplir’, y someten la acción de estudio a una réplica de la enseñanza como única vía segura.

En esta misma línea, el estudio deja de centrarse en la búsqueda de metas musicales y se reajusta para entrar en lógicas que responden a la sanción, lo cual da paso a bloqueos y síntomas asociados a la ansiedad: “Yo estaba re bloqueada con el [instrumento]. Con muchos traumas, ataques de ansiedad y me tocó ir a terapia” (*Entrevista 1, ID 1:77*). A nivel psicoemocional, se evidencian tensiones sostenidas, alteraciones de sueño, de la respiración y otros estados que dificultan la optimización del estudio; ante esto, varias personas reportaron haber buscado apoyos clínicos, médicos, psicoterapéuticos y farmacológicos, y la búsqueda de estrategias de autocuidado, tales como pausas, cambios de ambiente, manejo de la autoexigencia, todo en favor de sostener los procesos y poder culminar los estudios académicos.

En algunos de los casos, se evidencia que estas situaciones derivan en pausas prolongadas e incluso en el abandono del instrumento o de la trayectoria formativa. Casi siempre, ello se deriva de un acumulado de micro renunciaciones que rompen el vínculo con la práctica musical propia y con su proyecto artístico: “después cometí uno de los peores errores, que fue dejar la música” (*Entrevista 5, ID 16:5*). Estas decisiones terminan traducéndose en cambios de énfasis musicales o en renunciaciones a espacios de exposición interpretativa.

Otra de las medidas utilizadas por las personas entrevistadas consiste en realizar ajustes académicos cuando el clima de la clase se percibe reiteradamente como hostil o impredecible, tales como la evitación de asignaturas o profesores, posponer materias del currículo, aplazamiento de semestres, cambiar de profesor, de instrumento o incluso de carrera. Así, quienes deciden continuar se encuentran con patrones repetitivos de hipervigilancia y estancamiento técnico. El esfuerzo realizado en la práctica instrumental se redistribuye hacia la optimización e idealización del dominio instrumental, sostenido por el control del error y por miradas evaluativas constantes, lo que conduce a la aparición de tensiones musculares sostenidas, además de los efectos emocionales y psicológicos de someter el cuerpo a estas situaciones recurrentes.

De este modo, se evitan, de una u otra manera, experiencias de humillación o evaluaciones punitivas, pero a costa de bloqueos y de situaciones físicas puntuales que afectan la interpretación óptima del instrumento; esto amplía la ventana de riesgo interpretativo y ralentiza el progreso de la formación musical, incluso cuando se incrementan las horas de práctica.

En el ámbito escénico, estas situaciones se manifiestan como pánico escénico, trayendo consigo síntomas fisiológicos y autoinhibición interpretativa. Las personas entrevistadas lo expresan con claridad: “...yo empecé a generar como un pánico escénico así, terrible... las audiciones me las he cagado por el pánico escénico” (*Entrevista 6, ID 17:50 - 66*). El escenario dejó de ser un espacio seguro, de encuentro y compartir artístico, para convertirse en una evaluación permanente que impacta directamente al intérprete. En consecuencia, se normalizan prácticas de enseñanza descalificadoras: ‘así se forma carácter’, lo que desalienta la denuncia, la toma de medidas y favorece a su vez el silenciamiento, tensando la confianza entre el profesor y los pares; así, aparece la acción evitativa y renunciar a ciertas prácticas musicales, como solos, audiciones o determinados tipos de exposición, se convierte, a la vez, en una táctica de preservación y autocuidado.

En paralelo, el fin de tocar se reduce a responder a la nota, para atender las exigencias del profesor, con el fin de no ser sancionado de una u otra forma en los espacios donde se interpreta y ‘demuestra’ la valía musical. El estudio se vuelve entonces una repetición del modelo del profesor: “...era ser una copia de él y tocar como él toca” (*Entrevista 1, Id 1:138*). Aquí se ve afectada la identidad del estudiante, su sonoridad, y se limita la agencia interpretativa; lo anterior resulta contraproducente cuando no se sostiene un objetivo claro que habilite la voz activa del estudiante y considere sus necesidades musicales y su propio agenciamiento.

Ahora bien, se evidencian también algunas acciones de reparación cuando las condiciones de enseñanza y evaluación cambian, como el cambio de profesor, acuerdos explícitos entre el profesor y el estudiante, y llevar un técnica saludable, lo que impacta directamente en el disfrute de la música, la reapertura de situaciones evitadas y el retorno de la agencia musical del estudiante: “Y claro, ya cuando entré aquí a (menciona la materia)... yo dije no, yo quiero hacer esto para toda mi vida” (*Entrevista 3, Id 14:74*) Estos procesos de reformulación y cambios pedagógicos no borran las tensiones acumuladas, los meses e incluso años de silencio, los cambios de instrumento o énfasis musicales, pero sí muestran un proceso de resignificación que se fortalece con los ajustes pedagógicos y la preocupación por una pedagogía musical más saludable.

#### **4.4 Vías de acción y procesos de respuesta**

Los testimonios nos muestran algunas respuestas que no corresponden a un proceso lineal, sino como un proceso de transversalidad de decisiones tomadas que combinan la confrontación, la evitación, la activación de rutas legales, la normalización, la negación, la búsqueda de apoyo y cuidado y en algunos casos la resignificación y la no repetición de ciertas prácticas de enseñanza en el proceso de formación musical instrumental. Estas acciones con frecuencia se transforman, se reafirman, se sostienen o incluso desaparecen dependiendo de los contextos de clase, los vínculos con los profesores y las condiciones académicas a las que estén expuestos.

##### **4.4.1 Confrontación**

Una de las acciones identificadas en los testimonios es la confrontación, que se puede dar de manera directa o a través de terceros. Esta ocurre cuando los estudiantes confrontan al profesor para establecer límites, rectificar criterios de evaluación o solicitar algún tipo de trato adecuado.

Este tipo de conversaciones puede darse en diferentes ámbitos: de manera privada con el profesor, por medio de correos formales y en reuniones con terceros que funjan como mediadores, como la coordinación académica o los mismos pares. Cuando esta acción encuentra una respuesta pedagógica favorable, por lo general da paso a escenarios de reparación que mejoran las relaciones entre profesor y estudiante, mejorando a su vez la formación musical, convirtiéndola en un espacio seguro y sano de aprendizaje. Por otro lado, cuando no hay una respuesta favorable o clara, y cuando esta acción se percibe con hostilidad por parte de los profesores o la propia institución, la confrontación tiende a convertirse en evitación, pérdida de la confianza, silenciamiento y pérdida de la valía como agente en el ámbito académico.

#### **4.4.2 Evitación**

Una de las acciones más reiteradas en los testimonios es la evitación. Esta acción va desde actuar con ‘bajo perfil’ (evitar la exposición, no querer participar en ensambles, elegir un repertorio más ‘seguro’, preferir las segundas voces, evitar actuaciones solistas) hasta decisiones más trascendentales, como el cambio de profesor, el aplazamiento o retiro de asignaturas y de semestre, e incluso el cambio de énfasis o de proyectos de grado, con el fin de reducir la exposición en escenarios vividos como sancionadores. El estudiante siente que esta evitación le ‘protege’, pero esto sucede en un corto plazo; a mediano plazo puede dar paso a la normalización y al silenciamiento de prácticas de enseñanza inadecuadas y, a largo plazo, incluso a su repetición.

#### **4.4.3 Uso de vías institucionales**

En algunos casos, en menor cuantía, se evidencia la activación de rutas formales (quejas, denuncias institucionales, denuncias judiciales, activación de protocolos). Esta decisión depende en gran medida de la claridad de las rutas institucionales que faciliten la denuncia, la garantía de no recibir represalias y la posibilidad de documentar las denuncias como medio de prueba. Al tener una recepción favorable de estas denuncias, se garantiza un acompañamiento psicosocial y se brindan garantías mínimas al denunciante, esto puede ayudar a contener tempranamente, visibilizar y favorecer la no repetición de estas conductas. En su lugar, cuando estas denuncias no son atendidas, se difuminan los procesos, se burocratizan y se dejan en el olvido; la víctima puede percibirlos como ineficaces y desistir, prefiriendo recurrir a acciones menos formales, como el cambio de profesor, grupo, ensamble o énfasis.

#### **4.4.4 Normalización**

En paralelo, se evidencia la normalización o la negación como ruta de afrontamiento. Esto se presenta cuando los discursos dados por la relación de poder establecida en el aula (‘así se forma carácter’, ‘todos pasamos por eso’) reafirman el daño como requisito de pertenencia. Esta acción, si bien reduce el conflicto de manera inmediata, profundiza el silenciamiento, afecta la agencia estudiantil y perpetúa el ciclo de prácticas inadecuadas; a nivel individual suele estar asociado a la culpa, a la autoexigencia y a alimentar una didáctica deficitaria en las clases de formación musical instrumental.

#### **4.4.5 Constitución de redes de apoyo**

En los testimonios vemos también una constante: la búsqueda de apoyo y de autocuidado. Las personas entrevistadas refieren una búsqueda constante de estudio, retroalimentación, soporte emocional y musical en los pares (comparten estrategias para la práctica instrumental, validan su malestar ante algunas situaciones vividas, y encuentran apoyo en la toma de decisiones que acompañan las acciones frente a estas situaciones), en la familia (que brinda un apoyo afectivo, emocional y material) y la búsqueda de atención terapéutica (cuando hay bloqueos emocionales, ansiedades o somatizaciones). Cuando estas redes de apoyo se articulan de manera constante y cuidadosa, es posible avanzar en procesos de restitución de agencia, con acciones como las descritas anteriormente.

#### **4.4.6 Resignificación**

Finalmente, algunos de los entrevistados refieren procesos de resignificación. Después de haber enfrentado confrontaciones, evitaciones, silenciamiento y búsqueda de apoyo, varias personas refieren la reflexión de la decisión que tomaron de no repetir estos patrones que tanto les afectaron en su futura práctica docente y buscar garantizar un ambiente de aprendizaje más amable para los estudiantes.

Las vías de acción observadas funcionan como estrategias de contención, transformación y resignificación ante un entorno que, en algunas situaciones, gira en torno a la sanción y a la invalidación del individuo, produciendo acciones individuales de defensa que pueden o no ofrecer criterios de cuidado y punibilidad. La eficacia de estas estrategias depende no sólo del individuo,

sino de las estructuras pedagógicas e institucionales que ofrezcan vías claras, tiempos razonables de atención y garantías frente a posibles represalias. En articulación con lo anterior, se puede generar una forma pedagógica renovada para entender la enseñanza musical.

#### **4.5 Caracterización de prácticas inadecuadas**

En el análisis realizado encontramos siete configuraciones que organizan las prácticas de enseñanza inadecuadas. Estas no se presentan como categorías aisladas, sino como dispositivos que operan de manera simultánea, integrando diferentes tipos de violencia y producen efectos sobre la práctica instrumental, la relación con la clase y el bienestar de los estudiantes.

##### **4.5.1 Didáctica deficitaria**

La didáctica deficitaria, se refiere a aquellas situaciones en donde la enseñanza se centra casi exclusivamente en señalar lo que hace falta, en la carencia, en el detalle del error, sin mediación alguna para que esa detección temprana sea un proceso de criterio enfocado en la mejora, en el cómo, con qué y en qué tiempo saludable se pueden alcanzar los objetivos de la clase. La corrección se vuelve el fin y borra toda visión orientadora de retroalimentación. En este sentido, la práctica individual se convierte en una evitación del error más que en un ambiente de exploración de soluciones; la clase se convierte en una evaluación constante y en un espacio para la sanción, estados que alimentan los bloqueos, la ansiedad interpretativa y otras reacciones, como ya se mencionó. En contraposición a esto, se requieren criterios que valoren el logro, que ayuden a proponer objetivos realistas y aterricen la corrección en tareas precisas ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

##### **4.5.2 Centro en el virtuosismo**

El enfoque en el virtuosismo, prioriza la destreza motriz y la velocidad en la interpretación, dejando de lado tanto los intereses del estudiante como el sentido formativo de la acción pedagógica. El virtuosismo se instala entonces como medida única de valor y valida trayectorias que pueden ser restrictivas, desenfocadas y fuera de la realidad de las posibilidades corporales de cada estudiante. Se evidencia cómo todos los estudiantes deben responder al mismo estándar, al mismo progreso y a la misma estética. Este enfoque reduce la música al ‘tocar más rápido y más

difícil' y termina empujando al estudiante a estrategias de cumplimiento, donde encuentra como única alternativa el 'copiar' al profesor, imitarlo, no contradecirlo, incluso en detrimento de su propia salud física y emocional. Una alternativa saludable consiste en ubicar la técnica como medio al servicio del discurso musical, permitiendo ajustes diferenciados según la necesidad de cada individuo y validando el interés de este como motor de práctica.

### **4.5.3 Autoritarismo**

El autoritarismo, por otro lado, hace referencia al uso inadecuado de las relaciones de poder: la palabra del profesor como autoridad incuestionable, el control de la clase mediante la descalificación, las bromas hirientes, los sobrenombres o incluso la amenaza evaluativa. Sin la construcción de una autoridad que permita el reconocimiento del otro, el diálogo y el criterio razonado, se ejerce un autoritarismo que reprime la participación, no permite la proposición y hace del error un identificador del estudiante. En este ambiente, la confrontación respetuosa es vista como desafío a la autoridad, y las retroalimentaciones se sustituyen por juicios sobre el individuo. La literatura y los testimonios evidencian que seguir una ruta correcta de aprendizaje reduce esos efectos y vuelve seguros los espacios de interpretación musical.

### **4.5.4 Jerarquización simbólica**

Entre algunas líneas de los testimonios, podemos reconocer cómo se premia la adhesión a la doxa y se castiga la diferencia: la gobernanza del prestigio (Ochoa, 2011). Esta opera como un dispositivo que determina lo que es valioso, quién pertenece y bajo qué condiciones se legitima el saber musical; aquí se consolida la centralidad de la música 'clásica' como un accionar de privilegio y prestigio y reordena las lógicas de la formación alrededor de los supuestos de superioridad, la técnica como único fin, la partitura como eje central de la música y la idea de que esta es la música 'absoluta'. Esto da paso a reforzar las jerarquías simbólicas que muchos estudiantes asumen como propia y aprenden a 'respetar' desde la intimidación y el silencio. Si hablamos del proceso evaluativo, este suele premiar dicha adhesión a la doxa y al 'modelo correcto' en el que se debe interpretar y estudiar la música, todo ello refuerza las consecuencias ya mencionadas anteriormente, como la aparición de la ansiedad, la evitación del error y la pérdida de los intereses propios, dialogando directamente con la idea de virtuosismo como medida y con el autoritarismo como forma.

#### **4.5.5. Inadecuación ergonómica**

Por otro lado, la inadecuación ergonómica, o la mecanización del cuerpo en función del instrumento, aparece cuando la exigencia técnica obliga al cuerpo a acomodarse al instrumento sin importar el bienestar físico propio y sin contar con conocimientos adecuados para este aprestamiento instrumental, forzando al cuerpo a posturas inadecuadas, ergonómicamente cuestionables para el individuo, con tensiones sostenidas y gestión ineficiente de los recursos técnicos que no se adaptan a la antropometría y las condiciones del individuo. El mensaje recurrente es que el dolor ‘forja el carácter’, conectando directamente con la somatización y con el cumplimiento del mismo para no ser expuestos, llevando así a una rigidez del cuerpo que no permite una buena higiene postural, ni tampoco pausas activas que acompañen de manera saludable la enseñanza de la técnica, generando alteraciones fisiológicas temporales o permanentes que pueden terminar en el abandono del instrumento.

#### **4.5.6 El profesor rudo**

La figura del ‘profesor rudo’ (Fernández, 2018), parte de considerar, explícita o tácitamente, como deseable o superior al profesor que utiliza la dureza como método, la humillación como pretexto de exigencia y el veredicto como forma de control, normalizando así el mal trato en pro de la búsqueda del nivel interpretativo, del prestigio de ser estudiante de cierto maestro o de dicha institución, y desaprobando a quién no alcanza el estándar. Esto se convierte en una continua forja del carácter del estudiante para ‘soportar’ la violencia, dando paso a la generación de culpa por no resistir las exigencias del profesor. Este trato favorece las relaciones asimétricas de poder, dando paso a metodologías poco sensibles que no concuerdan con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Este tipo de rasgos en los profesores alimenta el autoritarismo, la didáctica deficitaria y el enfoque del virtuosismo, afectando directamente el bienestar y la relación con la música de quienes estudian con este tipo de profesores.

#### **4.5.7 Presupuestos egoicos**

Por último, los presupuestos egoicos reafirman la creencia de que ‘el profesor es quien sabe’ y los demás lo hacen de manera errónea, inclusive cuando se trata de otros profesores. Se convierte así en una constante culpa hacia el estudiante y naturaliza la asimetría como forma

organizacional del aula. Aquí se limitan los criterios y se refuerza la idea de que copiar el modelo del docente en todos los aspectos es la vía legítima para ‘pasar’ la materia, ser reconocido o bueno en la música, se carga con el peso de ser el estudiante de un profesor determinado y se busca prolongar su presencia a través del estudiante en cualquier espacio, perdiendo la identidad propia y convirtiéndose en una copia de su ‘maestro’. Hay que reconocer, como pedagogos, la fragilidad de la acción pedagógica, abrir el espacio para la retroalimentación respetuosa, proponer objetivos argumentados según la necesidad de cada estudiante y evaluar la toma de decisiones por encima de la idea del virtuosismo y del deber ser impuesto sobre lo que se ha sacralizado como técnica.

Estas configuraciones suelen encadenarse entre sí y potenciar sus efectos negativos. Cuando se intervienen estas prácticas inadecuadas con criterio, retroalimentaciones específicas, metodologías que potencien la participación y la doble vía en la comunicación, la clase recupera su lugar de encuentro musical y dejará de ser vista como un espacio punitivo de evaluación.

#### **4.6. Prevención de prácticas inadecuadas para la formación instrumental**

Esta caracterización no está descrita sólo como parte de un marco analítico; se trata de una mirada a algunas configuraciones que se presentan en los espacios de formación, las cuales se vuelven patrones estructurantes, moldean las subjetividades y establecen las formas de relacionarse entre el profesor, el estudiante, los pares, el cuerpo y el silencio. Estas configuraciones no son hechos aislados, sino realidades que se viven en la emoción, el dolor, las huellas corporales, los relatos y las acciones pedagógicas futuras.

A partir de las anteriores reflexiones, de las entrevistas, la revisión de literatura relacionada, la interpretación y categorización de violencias y prácticas inadecuadas; surge la necesidad de prevenir la continuación de estas prácticas, silenciadas y normalizadas a través de muchas generaciones, se optó por diseñar y aplicar talleres de visibilización y reflexión de estas situaciones con docentes de música en formación, pertenecientes a la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, como se explicó en la metodología. (texto trasladado al final de la sección)

#### 4.6.1 Diseño e implementación de talleres

El diseño se realizó en dos iteraciones, en una primera versión, elaborada a partir del análisis de las entrevistas, las experiencias propias y la revisión de bitácoras utilizadas durante la investigación, algunas de las herramientas empleadas para este diseño fueron inspiradas en herramientas participativas analizadas en el manual *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo* (Pretty et al., 1995). Esta versión fue revisada por una persona docente y musicóloga quien realizó observaciones importantes para el rediseño metodológico. En la versión final, aplicada con los estudiantes, se integraron tres elementos principales: i) referentes teóricos y herramientas de la IAP, específicamente la *línea de trayectoria* (p. 53), la *entrevista a la vaca* (adaptada como *entrevista al instrumento*, p. 124) y el *mapa de enfermedades* (p. 151); ii) las experiencias personales de la investigadora especialmente las relacionadas con las prácticas pedagógicas inadecuadas de su propia formación musical que ayudó a la implementación del diseño y el carácter vivencial del taller; y iii) las entrevistas realizadas a estudiantes de nivel terciario, profesores y músicos profesionales que orientaron el taller hacia la visibilización de estas categorías de análisis emergentes y las necesidades recurrentes identificadas en dichas conversaciones.

Teniendo como punto de partida estos tres insumos, se diseñaron los talleres como un proceso en espiral:

El Taller 1 (Reconociendo y resignificando experiencias formativas) se orientó a la posibilidad de poder recapitular la historia personal con el instrumento de cada participante, a través de actividades como la *entrevista al instrumento*, la *línea de trayectoria musical* y el *mapa de enfermedades del instrumento*, el cierre incluyó un ritual simbólico y dejó como tarea escribir una carta al instrumento, que serviría de conexión para la apertura del segundo taller.

El Taller 2 (Reconexión y compromiso con nuevas prácticas) buscó tener una continuidad con el primer taller y con base en esto encaminar la sesión a la acción pedagógica. Para lograrlo, se llevaron a cabo dinámicas que permitieran el reconocimiento y resignificación de las vivencias con actividades como el *muro de los lamentos*, el reconocimiento e identificación de las violencias normalizadas en la enseñanza musical y su articulación con las prácticas de enseñanza inadecuadas caracterizadas anteriormente, como la didáctica deficitaria, el centro en el virtuosismo, el autoritarismo, la jerarquización simbólica, entre otras, evidenciando cómo se relacionan

directamente con las diferentes clasificaciones según el análisis realizado previamente (violencia simbólica, psicológica, física, verbal, de género - sexual e institucional) y se realizó un juego de cartas diseñadas específicamente para este taller en donde los estudiantes pudieron transformar frases tradicionales de la enseñanza musical en frases más respetuosas y humanizadas.

El diseño de los talleres se orientó en gran medida por las categorías emergentes, sin embargo, no se limitó de manera exclusiva a ellas, pues buscó volver integralmente al cuerpo del músico, a las aulas y a esos vínculos pedagógicos para nombrarlos, problematizarlos y reconocerlos en colectivo.

Es importante precisar que las actividades no se diseñaron como una correspondencia directa entre cada dinámica con un tipo específico de violencia, sino como escenarios para identificar la coexistencia y la transversalidad de varias de estas formas de violencia en las trayectorias de los participantes, así como su relación con las prácticas de enseñanza inadecuadas caracterizadas en el análisis. En este sentido, los testimonios de las entrevistas y las indagaciones teóricas previas orientaron la finalidad del taller hacia la valoración de la experiencia del estudiante, el respeto por su identidad musical y sus modos de expresión, y la construcción de un lenguaje común para nombrar, problematizar y resignificar estas vivencias, promoviendo una toma de conciencia pedagógica que prevenga la reproducción de malas praxis en actuaciones futuras.

De esta manera, los talleres no se limitaron a la presentación teórica de contenidos, sino que se fundamentó en una metodología experiencial y colectiva, que buscó hacer visible lo invisible, romper con el silencio normalizado y permitir un acercamiento hacia una pedagogía musical más saludable e integral para los estudiantes (Delgado, 2019)

#### **4.6.2 Taller 1: Reconociendo y resignificando experiencias formativas**

A continuación, se describe cada actividad del taller presentada a los participantes

- *Cartografía corporal*: los participantes dibujaron la silueta de su cuerpo en un pliego de papel y en este señalaron las sensaciones, tensiones y emociones que les resultaba su práctica musical instrumental. Esta actividad permitió reconocer el cuerpo como territorio de memoria y experiencias, ayudó a visibilizar dolores físicos y emocionales, ansiedades o huellas vinculadas con la formación recibida, lo que permitió identificar de manera situada

la relación entre violencia física (dolor, tensiones, exigencia corporal), violencia psicológica (ansiedad, miedo, culpa) y violencia simbólica (naturalización del sacrificio y del aguantar como condición formativa).

- *Adaptación de la actividad línea de trayectoria musical* (adaptado de Pretty et al., 1995): cada estudiante dibujó en una línea del tiempo su trayectoria musical, identificando momentos significativos, obstáculos y logros. La intención de esta actividad fue reconstruir narrativamente la trayectoria de aprendizaje para reconocer continuidades, quiebres y momentos de inflexión asociados a la formación instrumental, posibilitando identificar experiencias vinculadas a violencia institucional (evaluaciones, jerarquías, procedimientos), violencia simbólica (criterios de legitimidad, prestigio, doxa) y violencia verbal-psicológica (humillaciones, descalificación, control), así como su efecto acumulativo en la motivación y la permanencia. Posteriormente se compartieron algunas experiencias con el grupo lo que permitió reconocer similitudes y diferencias en los procesos formativos.
- *Mapa de enfermedades* (adaptado de Pretty et al., 1995): cada estudiante identifica esos 'síntomas' de la enseñanza musical instrumental (dolores físicos, bloqueos emocionales, tensiones académicas) teniendo como objetivo relacionarlo con posibles acciones pedagógicas. La intención de esta actividad fue traducir las experiencias de malestar en un lenguaje reconocible para el análisis pedagógico, vinculando los 'síntomas' corporales y emocionales con condiciones de enseñanza concretas; de este modo, facilitó identificar especialmente expresiones de violencia física (dolor, sobreexigencia, tensiones sostenidas), violencia psicológica (bloqueos, miedo, ansiedad) y violencia institucional (presiones académicas y evaluativas), orientando la reflexión hacia acciones preventivas y alternativas de cuidado en el aula.
- *Ritual de conexión con el instrumento*: esta actividad de cierre, busca generar una conexión con el instrumento o con el propio cuerpo, permitiendo un espacio simbólico de reflexión. Se invitó a cada participante a tomar su instrumento o su propio cuerpo para poder realizar una exploración sensorial, esto acompañado del ambiente propicio para generar un espacio de seguridad y confianza que ayudara a la conexión emocional y se pudiera reconocer lo que el instrumento le ha permitido alcanzar, las fortalezas y puntos a transformar en transversalidad con la relación propia entre estudiante e instrumento. Finalmente, cada

participante eligió una palabra o frase corta que expresara su nueva visión (por ejemplo: *confianza, expresión, libertad*), la cual podía compartir con el grupo o escribir en una tarjeta como recordatorio personal. Esta dinámica subrayó la idea de que el instrumento es un compañero de vida y no únicamente una herramienta técnica, ayudando a resignificar la experiencia formativa y a proyectar una relación más consciente y saludable con la música, permitiendo confrontar la violencia simbólica que naturaliza el sacrificio como criterio de valor y reconocer impactos asociados a la violencia psicológica, al abrir un espacio seguro para reconstruir la confianza, autonomía y bienestar en la práctica musical.

Estas experiencias ayudaron a los participantes a nombrar prácticas naturalizadas de violencia y a su vez reconocer los efectos que éstas dejaron en su cuerpo, en su mente, en su sentir y actuar como músicos y generó un primer acercamiento para la construcción colectiva de alternativas. Se logró articular tanto lo individual como lo colectivo generando un proceso de reconocimiento, identificación y proyección pedagógica.

#### **4.6.3 Taller 2: Reconexión y construcción de nuevas prácticas**

En el segundo taller (Reconexión y compromiso con nuevas prácticas) se realizaron las siguientes actividades

- *Apertura con lectura de cartas*: se brindó el espacio para que las personas que participaban si así lo consideraban pertinente, pudieran compartir esa carta al instrumento solicitada como actividad posterior al *Taller 1*, esto permitió retomar y reconectar con el hilo emocional para poder darle continuidad al proceso reflexivo.
- *Muro de los lamentos*: se escribieron en fragmentos de papel esas situaciones de violencia o prácticas inadecuadas de la enseñanza que pudieran reconocer y recordar, las cuales se pegaron en un muro colectivo. Posterior a esto se reflexiona y discute cómo esas prácticas se habían normalizado, invisibilizado y permitido y cómo éstas habían tenido un impacto en la formación musical de cada uno de ellos, generando a su vez un espacio de reflexión para resignificar estas experiencias y poder transformar en un primer paso lo que duele en situaciones de transformación.
- *Clasificación de violencias*: a continuación, se propuso ordenar algunas frases de los testimonios de las entrevistas y algunas generalizadas escuchadas comúnmente en la

formación musical para que pudieran clasificarlas dentro de alguna de las categorías (física, verbal, psicológica, simbólica, institucional, de género - sexual e institucional). Este ejercicio permitió evidenciar cómo ciertas frases estaban completamente normalizadas y cómo sin tener un acercamiento teórico previo, al hacer la reflexión de cada frase lograron clasificarlas dentro de alguna de las categorías.

- *Juego de cartas (Resignificación de frases)*: Se explica la dinámica del juego de cartas, dependiendo del color del dado que saquen deben realizar una acción con la frase que les toque en la carta que esté en la parte superior del mazo, en cada carta el participante encontrará una frase que representa tanto los testimonios de las entrevistas como frases típicas dichas en los procesos de formación musical, los participantes construyen frases alternativas más conscientes y respetuosas, empáticas y centradas en el aprendizaje saludable. Esta dinámica favorece la resignificación de estas frases de denuncia a la construcción de propuestas que les ayuden en sus futuras prácticas docentes.
- *Cierre reflexivo*: los estudiantes escribieron en nuevas tarjetas compromisos o deseos para su futura práctica docente, los cuales se compartieron en una ronda final de socialización.

El análisis de los talleres evidencia hallazgos importantes en torno a la forma en la que los estudiantes reconocen las prácticas inadecuadas de enseñanza y formulan alternativas para transformar y no repetir este tipo de violencias. Se utilizó la bitácora realizada después de cada taller, las grabaciones de cada sesión y las producciones escritas del segundo taller, en especial en la actividad del *juego de cartas* y *el muro de los lamentos*.

Cabe señalar que, por razones éticas, en el primer taller no se recolectaron las producciones escriturales de los participantes. Se buscó un espacio donde pudieran estar en confianza y evitar así la sensación de estar en el espacio como sujetos de investigación, sin embargo, es importante mencionar que cada participante firmó el consentimiento informado para la realización de las grabaciones y la utilización del material en el análisis de la presente investigación.

*Juego de cartas: resignificación de discursos pedagógicos:*

En esta actividad, los estudiantes recibieron frases típicas de la enseñanza musical instrumental y las transformaron en reflexiones y/o expresiones alternativas. Entre las más significativas se encuentran:

*“Humanizar los docentes, no están encima de uno sino todos somos iguales”* (Tarjeta 1).

*“Reconocer el sentimiento generado y confrontarlo. Como docente, aprender a tomar los comentarios de los estudiantes y bajarse del pedestal. Reconocer que uno también se equivoca”* (Tarjeta 2).

*“¿Cómo sientes tu proceso? Aconsejar, no usar calificativos; formación integral y empática, motivar de forma sana”* (Tarjeta 3).

Estas frases evidencian un claro cuestionamiento hacia la asimetría en la relación docente-estudiante.

Los participantes proponen relaciones horizontales basadas en la empatía, la retroalimentación respetuosa y el reconocimiento del error como parte del proceso, deslegitimizando el papel del profesor como fuente única de saber, frente al modelo conservatorio señalado por Jorquera (2002).

La frase escrita ‘bajarse del pedestal’ es un indicador particular, ya que expresa una crítica de manera directa a la figura del ‘maestro incuestionable’ y la relación vertical propia de los modelos de formación académica. Jorquera (2002) advierte cómo la enseñanza uno a uno tiende a reforzar la asimetría de poder entre profesor y estudiante, situando al primero como única fuente de saber; en contraste con esta visión los estudiantes muestran la necesidad de relaciones más horizontales y respetuosas.

Asimismo, en una de las tarjetas se señala: *“Esta violencia está enmarcada en el ámbito psicológico, de género, institucional, verbal. Nos hieren a través de la normalización, la omisión y la repetición de patrones”* (Tarjeta 4). En esta reflexión se evidencia una clara conciencia crítica frente a la multiplicidad de la violencia y la normalización que atraviesa la enseñanza musical.

#### *Muro de los lamentos: resignificación de experiencias*

En esta actividad, los participantes escribieron aquello que querían ‘soltar’ en cuanto a su experiencia formativa, ayudando así a generar un espacio para la resignificación colectiva. Las frases entregadas muestran las tensiones internas, la autoexigencia y los efectos emocionales que

muchas veces deben llevarse en silencio, naturalizar o simplemente aprender a convivir con estas sensaciones.

*Autoexigencia en mi cátedra, conciertos, presentaciones. Quiero soltar también el desgaste de tener que encajar en espacios en los que no me siento cómoda, orquesta. No necesito que nadie valide si sé o no leer, tocar, seguir. Sólo quiero conectar con la música (Tarjeta 6).*

*Es importante y valioso lo que hago. Soy suficiente así no sea visible en redes sociales' (Tarjeta 7).*

*Me siento atrasada y sin punto de retorno. Me comparo con quienes llevan un tiempo similar al mío tocando el instrumento y siento que jamás voy a poder ser realmente buena (Tarjeta 8).*

*Miedo a ser escuchada (Tarjeta 9).*

*Quiero no sentir presión al estudiar. Quiero disfrutar más al practicar. Sobrepienso mucho a la hora de practicar lo que no aporta en mi proceso y lo que hago es perder el tiempo que después me frustra (Tarjeta 10).*

Estas voces dan cuenta de cómo estos tipos de violencia generan lógicas de competencia que tienen efectos subjetivos profundos: miedo, inseguridades, frustraciones y autoexigencia desmedida, generando un detrimento del bienestar del estudiante al buscar una excelencia artística desmedida.

De igual manera, las frases del 'muro de los lamentos' nos muestran una resistencia: la necesidad de soltar presiones externas, de reconocerse valioso más allá de las dificultades del aprendizaje y de conectar con la música desde el disfrute. Esta reflexión se acerca a lo que Freire (1972) denomina concienciación, la cual se entiende no solo como el reconocimiento de la opresión, sino como la capacidad de actuar para transformarla.

#### **4.6.4 Hallazgos de los talleres**

Los talleres se propusieron como espacios que invitaran a la reflexión, donde se pudieran interpelar las experiencias individuales con las colectivas y donde los silencios pudieran empezar

a encontrar un primer paso para narrarse y resignificar las narrativas de vida de los futuros profesores. El primer taller estuvo centrado en la trayectoria musical de los participantes y el vínculo con el instrumento; esto permitió tener una visión de cómo estas configuraciones afectan estas relaciones en niveles íntimos, en esa relación que se construye día a día con la música.

En la actividad de la línea del tiempo se hizo visible los momentos de ilusión, ruptura y desencuentro en los procesos de formación. Se evidenciaron trayectorias marcadas por la búsqueda del perfeccionismo, la ansiedad, la desmotivación y el abandono temporal o permanente del instrumento tras situaciones de violencia, desvalorización y abuso de esas relaciones de poder

Otra de las actividades, la cartografía corporal, ayudó a visibilizar esas marcas físicas y emocionales que se guardan y que quedan tras sufrir este tipo situaciones: las tensiones en los hombros, en las manos, fatiga mental, ansiedad escénica y desmotivación. Esto fue plasmado en los dibujos no sólo como síntomas individuales, sino como la ventana de un sistema de enseñanza que ha ignorado y silenciado el bienestar del estudiante en nombre de la excelencia, las costumbres y la tradición.

Estas actividades hicieron visible estas configuraciones, y permitieron abrir puertas al diálogo y plantear nuevas formas de entender y concebir la clase, desde la conciencia del cuerpo, la escucha, y el respeto por los ritmos y las necesidades con los contextos de cada individuo.

En el segundo taller se profundizó en nombrar, reconocer y entender que la violencia pedagógica es un problema estructural; en el primer taller el enfoque fue la experiencia personal, y en este segundo el enfoque estuvo en generar contenidos comunes para tener la capacidad de nombrar las prácticas que muchas veces se viven en soledad, se naturalizan y se silencian, como si fueran partes inevitables de la formación musical instrumental.

A partir de esto, se propuso un espacio de reconexión y compromiso; el objetivo era reconocer no solo esas violencias en su trayectoria, sino también imaginar alternativas para no replicarlas. El taller no fue simplemente un espacio de catarsis, sino un espacio seguro para nombrar, resignificar y transformar. Cada actividad fue pensada para crear lazos transversales entre las experiencias individuales y colectivas y los marcos teóricos que ayudan a explicarlas y

categorizarlas, con el fin de generar participantes activos en la construcción de nuevas propuestas pedagógicas.

La actividad del muro de los lamentos, por ejemplo, buscaba permitir a los participantes nombrar aquellas frases o situaciones vividas que han situado sus procesos de formación musical de manera dolorosa. Estas expresiones resonaron con las configuraciones previamente identificadas y se evidenciaron frases centradas en el déficit, en el virtuosismo o en el autoritarismo; esas frases aparecieron como huellas visibles de una formación que ha naturalizado la deshumanización del proceso de aprendizaje.

Posteriormente, se presentaron las categorías emergentes para que los participantes tuvieran un marco teórico y conceptual más claro y así comprendieran que esas frases no son solo anécdotas, sino el resultado de estructuras establecidas a lo largo de los años. Esta clasificación (violencia verbal, psicológica, física, simbólica, institucional y género/sexual) no pretende ser una taxonomía inamovible, sino una herramienta que propicie la reflexión, la crítica y la propuesta de nuevas pedagogías musicales. En este punto, los participantes comenzaron a nombrar diferentes situaciones vividas que antes normalizaban, dando un primer paso hacia la resignificación de las mismas.

El juego de cartas, por su lado, permitió abordar estos tipos de violencia y caracterizaciones de una manera más didáctica, sin dejar de ser profunda. Al invitar a la reformulación, al debate, a la categorización y a la reflexión sobre esas frases dolorosas desde una mirada más ética, se llevó a los participantes a actuar desde el imaginario docente: cómo queremos enseñar, qué acciones y palabras necesitamos para nuestros futuros estudiantes y que frases y actitudes deberíamos erradicar del aula.

Los talleres no se limitaron a evidenciar esas prácticas de enseñanza inadecuadas únicamente, sino que permitieron la construcción de nuevas narrativas y de una forma de acción pedagógica en comunidad, actuando como un espacio de transformación de aquello que se identificó y analizó, y ayudando así da un primer paso hacia un compromiso simbólico y consciente con las formas en las que se puede enseñar y aprender la música.

Russo (2008) advierte que la falta de unos protocolos claros deja a las víctimas en indefensión y, en línea con Fernández (2018), quien señala que el tabú que rodea estos casos facilita el silenciamiento. Las voces aquí compartidas muestran que lo que debería ser un espacio de aprendizaje se convierte en un lugar hostil, marcado por el miedo y la desigualdad, con consecuencias como el abandono, la afectación de la identidad musical y de los procesos académicos.

En el marco de esta investigación se llevaron a cabo dos talleres de intervención pedagógica con estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, respondiendo a la necesidad de generar espacios de diálogo y reflexión que permitieran a los estudiantes reconocer, identificar y resignificar situaciones vividas dentro del marco de las prácticas pedagógicas adecuadas o inadecuadas que han atravesado sus procesos de formación musical instrumental.

#### **4.7 Reflexiones personales a manera de epílogo**

Escribo en primera persona este apartado porque mi historia, mis emociones y mi cuerpo no han estado por fuera del proceso investigativo; por el contrario, han sido un instrumento fundamental. Mi relación con la música y con la enseñanza no son datos aislados. Este apartado es un esbozo de autoetnografía pedagógica: propongo un diálogo entre mi experiencia situada y el problema de la investigación (las prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental).

Elegir este registro no pretende convertir el estudio en un diario íntimo ni introducir sesgos; por eso se ubica al final. Busco hacer explícito mi posicionamiento para sostener tres principios que he podido reflexionar a lo largo del camino: la reflexividad, la responsabilidad ética con mis estudiantes y participantes, y la coherencia entre lo que defiendo en esta investigación y lo que practico en la realidad pedagógica.

Soy consciente de que los registros auto etnográficos pueden leerse como autoindulgentes. Por ello, en lugar de ‘contarme’ sin más, cruzo mis vivencias con las categorías analíticas descritas

en esta investigación, con bitácoras fechadas realizadas durante el proceso y con las entrevistas. Este texto es, entonces, una pieza de método: intento explicar por qué me involucro, cómo esto afectó el proceso y qué decisiones tomé para cuidar la validez de esta investigación.

Decidí iniciar la maestría cuando, después de muchos años, comprendí que mi relación con la música estaba atravesada por silencios y tensiones que no sabía nombrar. Fui formada en un modelo que me dio rigor y disciplina, pero también me enseñó a callar el dolor, a medir mi valor por la ejecución instrumental y a tolerar, aceptar, normalizar e incluso reproducir prácticas que, con el tiempo, entendí como inadecuadas.

Con el tiempo entendí que ese silencio tenía un precio: mi cuerpo recordaba antes que mi mente. Cada vez que intentaba retomar la práctica, aparecían señales físicas; la garganta se cerraba, y por más que quisiera estudiar, el cuerpo no lo permitía. Sufrí tendinitis sin tratamiento por temor al diagnóstico, que yo misma atribuía erróneamente al instrumento. Bastaba armarlo para que surgiera ansiedad y el recordatorio de ‘no ser suficiente’.

Durante años actué desde la queja sin lograr comprender qué me incomodaba. Aun así, sabía que no quería repetir esos patrones en mi futuro pedagógico. Quise comprender, nombrar y resignificar. Inicié esta investigación para buscar un modo de enseñanza y aprendizaje musical que ponga la vida en el centro, que se cruce con la integralidad y con los contextos de las personas: somos seres situados y diversos, con necesidades y características de aprendizaje distintas que deben ser atendidas del mejor modo. Por eso me involucro: no me es indiferente lo que pasa en los cuerpos, en las emociones y en los vínculos cuando se enseña un instrumento musical.

Toda mi vida laboral ha estado ligada a la enseñanza. En el aula sentía un espejo: revivía lógicas de mi propia formación. Durante años intenté callar esa voz y apostar por pedagogías saludables, evitando repetir patrones que se instalan sin darnos cuenta. Me enfoqué en fortalecer mi vida pedagógica y formarme para llenar vacíos que me dejó el tránsito universitario. Sin embargo, ante la práctica instrumental reaparecían traumas, ansiedades y decepciones; se reafirmaba la idea de que solo quien ejecuta rápido y perfecto ‘vale’ en el mundo musical.

En una clase, mientras contextualizaba una obra sinfónica para abrir otras formas de entender la interpretación, un estudiante me preguntó con frialdad: “¿Profe, venimos a escribir o a

tocar?». Entendí que, para muchxs —como lo fue para mí—, pensar y reflexionar no tenía cabida en la clase de instrumento. Esa frase me acompañó y reafirmó mis intenciones: buscar otras perspectivas y vivencias; hablar de emociones, movimiento, respiración, dibujo, imaginación y de lo que la música nos transmite. No se trata de tocar por tocar: las notas solas no agotan el sentido de la música.

Me quedé pensando en cuánto hemos normalizado la ejecución por encima del pensar y del imaginar. Lo que realmente quiero no es solo enseñar a tocar un instrumento, sino acompañar a habitar la música con el cuerpo, la mente, la emoción y el sentir. - *Bitácora 5*.

Clase a clase busqué romper la asociación entre enseñanza y dolor, entre disciplina y castigo. Comprendí que la técnica también puede nacer del cuidado; que la sensibilidad no es debilidad, sino una vía profunda de aprendizaje. No fue fácil: este camino lo vengo construyendo por más de una década. Incluso realizando esta investigación entendí, con preocupación, que el cambio no siempre encuentra condiciones: contextos, instituciones y pensamientos instaurados empujan a repetir prácticas inadecuadas.

Poco a poco cambió mi relación con el instrumento. Durante años lo evité: tocar me devolvía la memoria de una exigencia que dolía. Volver a hacerlo fue un acto de valentía. Cada nota se convirtió en reconciliación. Al principio, las manos temblaban y el sonido me era ajeno; con el tiempo apareció otra forma de estar: no para impresionar, sino para sentir. Descubrí que la música no era una deuda con el pasado, sino un reencuentro con la vida.

El trabajo de entrevistas atravesó muchos estados emocionales: fue emocionante escuchar historias de vida y aprender de cada persona; estructurar categorías y talleres a partir de ellas fue valioso y, a la vez, doloroso. Me preguntaba cómo la música podía volverse cruel; por qué, siendo arte, se trataba sólo como disciplina. Muchas personas relataron experiencias que las dejaron rotas y que, con tiempo y resignificación, pudieron reorientar. Eran también espejo de mis cicatrices.

Escuchar humillaciones, ironías, amenazas normalizadas, descalificaciones y silencios institucionales me dejó reflexiones profundas, malestares físicos y emocionales que he trabajado a lo largo de la investigación, buscando apoyos oportunos para resignificar estas experiencias.

Además de los protocolos de cuidado para participantes, implementé un protocolo de cuidado personal que, aunque perfectible, me permite ajustar futuras investigaciones.

En cuanto a los límites éticos —como mencioné en la metodología—, esta investigación no parte de la denuncia, sino de la posibilidad de nombrar lo normalizado y pensar cómo generar prácticas más saludables que no dejen músicos rotos ni desdibujen el sentido por el que elegimos este arte.

Quisiera detenerme en una idea: cuando le preguntas a un músico por su profesión, suele responder con su instrumento -‘soy pianista, cantante, director’-. Esa respuesta condensa experiencias y significados asociados a la práctica. Detrás de cada hacer musical hay un trasfondo que le da sentido. A veces, ese sentido permite aceptar y normalizar prácticas inadecuadas que afectan al individuo e incluso lo llevan a abandonar aquello con lo que empezó. ¿Qué implica que, tras horas, meses o años, alguien abandone su instrumento o la música?

Con esta investigación espero seguir construyendo una pedagogía saludable que no vaya en detrimento del cuerpo, de lo emocional, de lo psicológico ni del vínculo con la música.

### **Las ‘realidades’ de pensar distinto (y sostenerlo)**

Sostener otra mirada tuvo costos. Fui leída de manera poco amable como ‘reflexiva y soñadora’ en una estructura que valora la inmediatez. Escuché comentarios como ‘con los clarinetes no, que siempre se quejan’, disfrazados de broma cuando proponía espacios de reflexión integral y cuestionaba la presión de ‘tocar por tocar’ para cumplir con conciertos impuestos. En el aula tuve que repensarme y cuestionarme: cómo ser mejor pedagoga, cumpliendo con exigencias burocráticas, sorteando egos frágiles y jerarquías, y acompañando a estudiantes atrapados en la idea de que técnica y virtuosismo son el único lenguaje, hasta negar pedagogías más saludables por considerarlas ‘débiles’.

Tuve un estudiante con esa tensión constante entre talento y actitudes que chocaban con el trabajo colectivo. Intenté iniciar la reflexión, pero fui medida y comparada con profesores ‘rudos’. Siempre dejé claro que la exigencia es importante, pero no a costa de la salud mental y física, a veces avanzamos, otras no.

También hubo momentos de reparación: estudiantes que, tras muchas clases, comprendieron que pensar y sentir también hacen parte del instrumento; lazos y conversaciones largas para imaginar una pedagogía musical más saludable, socialmente situada e integral. Pude hablar con personas en cargos administrativos y expresar con claridad mis ideales y la necesidad de no repetir patrones. Fui escuchada; quizá sin impacto inmediato, pero fue un comienzo para proponer mínimos no negociables de cuidado pedagógico.

Retomé el estudio del instrumento y formamos una agrupación con colegas con quienes compartí mi visión. Fue un proceso hermoso, con altibajos, triunfos, derrotas, alegría y lágrimas. Los talleres ofrecieron una nueva perspectiva: al diseñarlos y vivirlos, empecé a nombrar violencias y a entender que podía resignificarlas; no culpo al instrumento ni denuncié a instituciones o personas; reviso mi formación y mi práctica para sostener un propósito pedagógico con mis futuros estudiantes.

La experiencia de haber podido llevar este taller en una versión ajustada a los interludios 2025 - II de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional resultó profundamente significativa, no sólo como investigadora, sino como música que ha tenido que afrontar diversas situaciones violentas tanto en mi formación como en mi vida laboral y artística. Aquí pude constatar de manera directa el potencial transformador que tiene el espacio, ya que se procura generar un lugar seguro donde se pueda hablar de aquello que normalmente se calla en la formación musical instrumental.

Cada grupo que recibió el taller lo vivió de maneras diferentes y aunque se repetían constantes como la necesidad de nombrar lo que duele, el alivio de reconocer que lo vivido no era algo 'normal' y la conexión y el diálogo colectivo que se generó cuando los estudiantes lograban reconocer que otras personas tenían sus mismas preguntas, miedos y experiencias. Muchos participantes nombraron en el formulario escrito que lo que más les había resonado eran las frases violentas que habían recordado de su proceso de formación -'para qué se viste así', 'vestida así no te tomarán en serio como músico', 'si no aguanta, no debería estar aquí'- y que infortunadamente no habían tenido la oportunidad de cuestionar de una manera crítica, otros participantes señalaron que el taller les había permitido reconocer violencias naturalizadas que habían asumido como incuestionables en la manera en la que se debe recibir las clases de instrumento. En un plano emocional, los estudiantes manifestaron haberse sentido sensibles, reflexivos, algunos

acompañados y otros sorprendidos al descubrir cómo ciertas prácticas que parecían anécdotas o hechos aislados se enmarcaban dentro de patrones más amplios de violencia pedagógica. Varios participantes agradecieron la oportunidad de poder ‘hablar desde el cuerpo’, de poder tener el espacio para reconocer esas tensiones físicas y emocionales que muchas veces se silencian y el hecho de reconocer su trayectoria formativa musical de una manera más amable y consciente.

Este recorrido me confirmó como investigadora que cuando se habita un espacio educativo real, este tipo de conversaciones adquiere un nuevo sentido. Aquello que parecía abstracto desde la redacción de las categorías se convirtió en una experiencia viva, compartida y situada desde mi propio cuerpo y el cuerpo de los demás; pude ver como la categoría se convierte en práctica, cómo lo personal se vuelve político y como los estudiantes, en el momento en el que se les brinda un lugar seguro, de escucha consciente, crítica y de reconocimiento pueden comprenderse como agentes activos capaces de transformar sus trayectorias y las de quienes enseñarán en el futuro.

## 5. Conclusiones

Esta investigación permitió indagar y profundizar cómo ciertas prácticas de enseñanza inadecuadas atraviesa la formación musical instrumental de los estudiantes de nivel medio y avanzado, esto afecta no solo el aprendizaje si no la relación directa que se tiene con el instrumento, con la música, con los profesores e incluso consigo mismos.

Tanto el análisis de las entrevistas como la implementación de los talleres evidenciaron que estas prácticas no constituyen hechos aislados ni pueden atribuirse exclusivamente a responsabilidades individuales, sino que se sostienen bajo una lógica estructural asociada al modelo conservatorio y a una cultura formativa musical que normaliza distintas formas de violencia en nombre de la técnica, la excelencia y el virtuosismo.

Referente al primer objetivo específico, se lograron identificar siete estructuras que dan forma a estas prácticas inadecuadas: la didáctica deficitaria, el centro en el virtuosismo, el autoritarismo, la jerarquización simbólica, la inadecuación ergonómica, la figura del profesor rudo y los presupuestos egoicos. Estas configuraciones dejan entre ver que el señalamiento constante del error, la visión de la técnica como único fin, lo incuestionable de las figuras de autoridad, la instalación de un sólo modelo estético idealizado, la mecanización del cuerpo en servicio del instrumento sin criterio ni cuidado, la rudeza cómo método y la convicción de que la autoridad epistémica se encuentra únicamente en el profesor, se transversalizan y crean un entramado que instauro la vida cotidiana y el deber ser de los espacios de formación musical. De esta manera, las prácticas de enseñanza inadecuadas dejan de entenderse cómo un problema aislado y comienzan a reconocerse como un dispositivo estructural de la formación musical.

Con respecto al segundo objetivo específico, la investigación ayudó a comprender que las prácticas inadecuadas de enseñanza no están presentes únicamente como una configuración pedagógica, sino que generan impactos en la vida académica, emocional, física y simbólica de los

estudiantes. Mediante el análisis de las entrevistas y el sistema de codificación empleado, dichas prácticas pudieron categorizarse en diferentes tipos de violencia -simbólica, psicológica, física, verbal, institucional, de género y sexual- que permiten expresar con mayor claridad los efectos que estas dinámicas generan en los procesos formativos.

Dicha categorización dejó entrever que estas prácticas inadecuadas se presentan como dispositivos violentos que se encuentran normalizados que afectan de manera directa el bienestar, la motivación, la relación con el instrumento y la permanencia y habitabilidad de los espacios académicos. De igual manera, se evidencia que estas consecuencias no se limitan únicamente al ámbito pedagógico, sino que se extiende al ámbito relacional, emocional y corporal, creando espacios que pueden ser hostiles, peligrosos y donde los estudiantes pueden sentirse en peligro. Se da entonces un marco analítico que visibiliza como cada tipo de violencia se entrelaza con las dinámicas propiamente dichas de la enseñanza musical instrumental.

En referencia al tercer objetivo específico, la investigación permitió no sólo diseñar, sino también implementar un taller orientado a la prevención de prácticas de enseñanza inadecuadas orientada a estudiantes en formación docente. El taller se realizó en consecuencia, con las entrevistas, las categorías realizadas y las propias experiencias formativas, como una propuesta metodológica que incluyó algunas herramientas de la IAP, recursos vivenciales y dinámicas de reflexión de manera colectiva. La aplicación de este taller con los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional dejó ver una puerta para poder generar espacios seguros para nombrar las violencias que se han normalizado en la formación musical instrumental, tener una mirada crítica sobre las trayectorias propias y replantearse otras formas de formación mucho más cuidadosas y respetuosas. La participación de los estudiantes evidenció que el taller favoreció el diálogo respecto a estos tipos de violencia para así dejar de normalizarlas, poderlas reconocer, nombrar, resignificar y proponer, generando así preguntas relevantes sobre el tipo de profesores que desean ser y la manera en la que pueden garantizar una educación integral y de bienestar para sus futuros estudiantes.

El análisis de esta categorización de violencias, permitió profundizar como estas configuraciones operan como formas concretas. La didáctica deficitaria está directamente vinculada a la violencia psicológica y verbal, al centrar la retroalimentación en las carencias y las correcciones en juicio. El enfoque pedagógico que coloca como centro el virtuosismo está

estrechamente relacionado con la violencia simbólica y física, al desconocer los cuerpos e imponer un único modelo técnico, dejando invisibilizado los contextos y deseos del estudiante. El autoritarismo y la figura del profesor rudo refuerza además la violencia psicológica, simbólica e incluso la violencia institucional cuando las relaciones de poder se implementan para humillar, silenciar o castigar. La jerarquización simbólica está directamente relacionada con la violencia simbólica e institucional al instaurar qué tipo de cuerpos, músicas y trayectorias son legítimas y cuáles no. La inadecuación ergonómica, por otro lado, evidencia como la violencia física puede ser normalizada en la enseñanza musical instrumental disfrazada bajo discursos que enaltecen el sacrificio y el dolor como prueba de valía y carácter.

Finalmente, los presupuestos egoicos reafirman la violencia simbólica y psicológica al ubicar al profesor como referente único de valor, relegando así la voz y el criterio del estudiante. En conjunto, estas configuraciones dejan ver que la formación musical instrumental, puede convertirse en un terreno fértil para múltiples tipos de violencia que afectan tanto el bienestar como la permanencia de los estudiantes.

Respecto a la metodología, la experiencia de los talleres, tanto la realizada con los estudiantes de la licenciatura con énfasis en pedagogía de octavo semestre como a los estudiantes de segundo a sexto semestre en los interludios 2025-II ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, confirmó que los estudiantes valoran profundamente la posibilidad de tener espacios para hablar de lo que habitualmente se calla en la actividad formativa académica. Las reflexiones compartidas en las sesiones muestran que estos encuentros les permiten reconocer, nombrar y dejar de naturalizar estas prácticas, a la vez que ayuda a la comprensión de malestares que no eran aislados ni responsabilidad individual ayudando así a buscar y generar formas más respetuosas y sensibles de relacionarse con su propia práctica docente. Se concluye, por ende, que este tipo de talleres deben consolidarse como parte estructural de la formación musical docente y no únicamente como actividades aisladas, ya que esto favorece la construcción de una identidad profesional más crítica, empática y consciente.

En síntesis, esta investigación evidencia la necesidad de transformar la formación musical equilibrando elementos como la técnica con el bienestar de los intérpretes. El virtuosismo, si bien es importante, y no se pretende en esta investigación negarlo, no puede estar en detrimento de la salud física y emocional de los músicos. Es fundamental reconocer y situar los procesos

individuales de los estudiantes, respetando su capital musical, cultural y social, y reflexionar sobre el propósito y necesidades musicales de cada uno de ellos. Esta transformación debe darse de manera colectiva, en conjunto con las instituciones, profesores y estudiantes en la construcción de mecanismos efectivos que permitan reconocer y atender los diferentes tipos de violencia identificados. Sólo así será posible que ese dolor heredado no se transmita en a los próximos estudiantes en las prácticas docentes de los futuros profesores, sino más bien el bienestar y el sentido profundo de lo que los llevó en un primer momento a acercarse al instrumento. El horizonte se plantea es una educación musical integral y humanizada, que respete y potencie la integridad de todos los involucrados en estos procesos formativos musicales.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Aharonián, C. (2006). *Colombia: Una reflexión sobre la educación musical y la realidad latinoamericana*. En *La educación musical en América Latina: Entre utopías y desencantos* (pp. 6–28). Ediciones Tacuabé.
- Ángel Alvarado, R. (2021). *Buen vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur*. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 94–114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Avellaneda Pabón, A. (2022). *La violencia de género en la clase de música: Una perspectiva desde la construcción de narrativas* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bartel, L., & Cameron, L. (2002). Pedagogical dilemmas in dance and music: Balancing the demands of the art with the needs of the person. *Research Studies in Music Education*, 19(1), 40–56. <https://doi.org/10.1177/1321103X020190010501>
- Bartel, L. (2004). *From dilemmas to experience: Shaping the conditions of learning*. University of Toronto, Faculty of Music.
- Bartel, L., & Thompson, L. (2021). Coping with performance stress: A study of professional orchestral musicians in Canada. *Visions of Research in Music Education*, 37, 1–20. (Trabajo original publicado en 1994). <https://www.rider.edu/academics/colleges-schools/arts-sciences/education/visions-research-music-education>
- Bautista Pérez, A. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: Implicaciones para la formación docente. *Música y Educación*, 123, 28–39.
- Becker, H. S. (1982). *Art worlds*. University of California Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage. (Trabajo original publicado en 1970).
- Carey, G., & Grant, C. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. Cifuentes, M. V. (trad.) *Revista musical chilena*, 75(236), 175-183.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*. Maipué.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Maipué.
- Carabetta, S., & Duarte, D. (2018). *Escuchar la diversidad*. Maipué.
- Carter, B. (2011). A safe education for all: Recognizing and stemming harassment in music classes and ensembles. *Music Educators Journal*, 97(4), 27–33. <https://doi.org/10.1177/0027432111404067>
- Carrillo, N. (2022). *Estudio de caso sobre la experiencia de una estudiante de pregrado en música instrumental en un proceso musicoterapéutico dirigido a la regulación del estrés académico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delgado, J. (2019). *Hacia una pedagogía musical saludable: Reflexiones autobiográficas de un flautista bogotano* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Fernández-Morantes, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 13-24.
- Fernández Morante, B., & Casas Mas, A. (2019). *Por qué enseñar música no es suficiente: Educación musical y su red nomológica*. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7, 3–21. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva / Siglo XXI Argentina Editores.
- Gamboa-Medina, A., & Rojas, D. C. (2025). Crear, conocer, interpretar: La investigación en la Licenciatura en Música. *Pedagogía y Saberes*, 62, 85–104. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20312>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gutiérrez Ozuna, V. (2023). *En sus propias palabras: Violencia de género en la tuba y el eufonio dentro de los contextos académicos bogotanos* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate. (Reimpresión/edición de 2009; la edición original es 2008).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herrán, A. & González, I. (2003). (Ego)centrismo docente y enseñanza inmadura. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 93–114. Universidad de Alcalá.
- Infante, P., Rujano, R. & Sáez, R. (2011). Teoría fundamentada: una visión crítica. *Revista Trabajo Social*, (13), 33-53.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista electrónica de LEEME*, (9), 01-12.
- Menger, P.-M. (1999). Artistic labor markets and careers. *Annual Review of Sociology*, 25, 541–574. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.541>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en Instituciones de Educación Superior (IES), para el desarrollo de protocolos en el marco de las acciones de*

*Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. Ministerio de Educación Nacional.

- Ochoa Escobar, J. S. (2011). *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Facultad de Ciencias Sociales.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2008). *Investigating musical performance: Performance anxiety across musical genres*. Teaching and Learning Research Programme (TLRP), Research Briefing 57.
- Regelski, T. A. (2009). *Curriculum reform: Reclaiming “music” as social praxis*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 66–84.
- Román, L. (2022). *Lineamientos para el desarrollo de buenas prácticas docentes en orquestas juveniles e infantiles en Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
- Russo, C. J. (2008). A legal primer on sexual harassment: Lessons for practice from the United States of America. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 13(1), 21-31.
- Shifres, F., Vargas, G., & López, I. (2010). El malentendido del repertorio musical en los modelos dominantes de enseñanza instrumental. *IV Jornada JAEI de Arte, Educación e Investigación*.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners: discovery through biography*. Delft. Eburon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998).
- Swanwick, K. (1999). *Authenticity and the reality of musical experience*. In *Teaching music musically* (pp. 141–157). Routledge.
- Torrado, M. C., Triana, Á. M., & Ramos de O., C. (2020). *Prácticas, saberes y subjetividades en la formación de maestros de música*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2017). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–60). Gedisa.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (13), 1-23.
- Weintraub, M. (2016). *Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música*. Elaleph.com.
- Welch, G., Papageorgi, I., Haddon, L., Creech, A., Morton, F., de Bezenac, C., & Himonides, E. (2008). Musical genre and gender as factors in higher education learning in music. *Research Papers in Education*, 23(2), 203-217.

## **8. Anexos**

### **Anexo 1 TALLER 1**

#### **RECONOCIENDO Y RESIGNIFICANDO EXPERIENCIAS FORMATIVAS**

##### **OBJETIVO DEL TALLER**

Este taller busca que los estudiantes reconozcan y resignifiquen la historia que han construido con su instrumento, su experiencia y práctica musical de manera consciente y reflexiva.

Este proceso se basa en herramientas metodológicas participativas que permiten a los estudiantes analizar sus experiencias formativas, identificar prácticas pedagógicas adecuadas o inadecuadas y proponer alternativas para mejorar su aprendizaje musical.

##### **ENTREVISTA A MI INSTRUMENTO**

**Objetivo:** Profundizar en la relación emocional con el instrumento a través de la personificación.

##### **Materiales:**

- Guía con la historieta y las preguntas definidas, hecha por el tallerista: cada estudiante puede dibujar su instrumento y su propia representación personificada.
- Lápices o marcadores.

##### **Desarrollo:**

1. Cada estudiante imaginará que su instrumento es un ser vivo con voz propia.
2. Completarán los cuadros de diálogo de la historieta, respondiendo a las preguntas:
  - ¿Cómo te sientes cuando te interpreto?
  - ¿Qué es lo que más disfrutas de nuestra relación?
  - ¿Hay algo que no te guste o que te cause molestia?

- ¿Sientes que te he ignorado?
  - ¿Cómo podríamos mejorar nuestra relación?
  - Si pudieras darme un consejo, ¿cuál sería?
3. Reflexión grupal: se invita a compartir sus respuestas y reflexionar sobre cómo esta actividad les hizo ver su relación con su instrumento desde una mirada diferente en la primera parte del taller 1.

## "ENTREVISTA AL CLARINETE" PRESENTACIÓN GRÁFICA PARA DISCUSIÓN



Ejemplo. *Entrevista al instrumento*.

Basado en *Entrevista a la Vaca – Libro: 80 herramientas para el desarrollo participativo* (p. 124)

**ACTIVIDAD 1: LÍNEA DE TRAYECTORIA MUSICAL. Principales eventos en mi formación musical.**

**Objetivo:** Visualizar los momentos significativos en la formación musical.

**Materiales:**

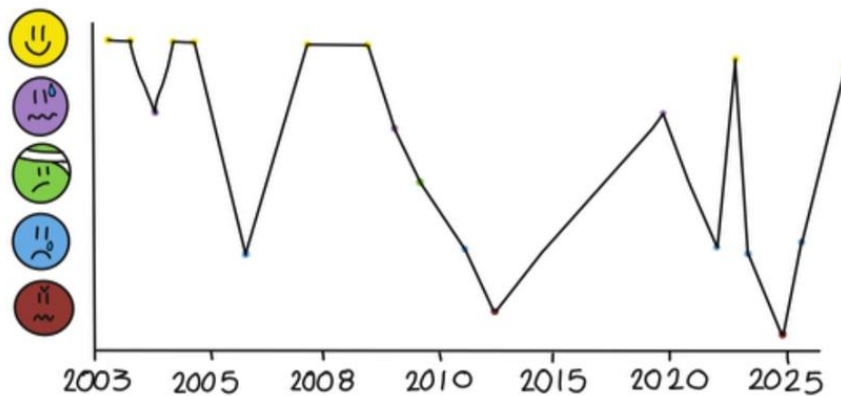
- Guía hecha por el tallerista
- Lápices o marcadores de colores

**Desarrollo:**

1. Dibujar una línea de tiempo desde el inicio de la formación musical hasta el presente.
2. Marcar momentos claves: logros, frustraciones, cambios importantes.
3. Reflexión grupal: compartir (de manera voluntaria) las experiencias que han tenido en su formación musical e instrumental.

# LÍNEA DE TRAYECTORIA

## PRINCIPALES EVENTOS EN MI FORMACIÓN MUSICAL



### PRINCIPALES EVENTOS:

- 2003 : Conozco mi instrumento en una banda s.
- 2005-07: Profundicé mis estudios en la FOSJC.
- 2008 : Ingresé a la Lic. música en la UPN.
- 2010-2015 : Tuve muchas dificultades con mi instrumento
- 2015-2020 : Me gradúo e ingreso como AF de maderas en la OFB
- 2020-2024 : Pandemia - crisis para enseñar el instrumento de manera virtual
- 2024-2025: Ingresé a la MAEC en la UPN y renuncié a la OFB

Figura 1. Ejemplo. Línea de Trayectoria.

## **ACTIVIDAD 2: MAPA DE ENFERMEDADES DEL INSTRUMENTO**

### **Objetivo:**

Identificar y analizar los problemas físicos, emocionales y técnicos que afectan la relación con el instrumento y la música. A través de esta actividad, los estudiantes podrán reconocer las causas de estas dificultades y reflexionar sobre estrategias para mitigarlas.

### **Materiales:**

- Papelógrafos, cartulinas u hoja de guía desarrollada por el tallerista.
- Marcadores de colores
- Tarjetas adhesivas o notas

### **Desarrollo:**

#### **1. Dibujo del instrumento:**

- En el centro del papelógrafo o de la guía entregada, cada estudiante dibujará su instrumento, su cuerpo o lo que considere importante dibujar.
- Se trazarán líneas que conectan diferentes “zonas problemáticas” o aspectos que han afectado su relación con el instrumento.

#### **2. Clasificación de problemas:**

##### **Se clasificaron los problemas identificados en 3 categorías**

- **Problemas físicos:** Algunos ejemplos en el caso concreto de la tallerista que desarrolla la actividad son: dolor en los dedos, tensión en las manos, problemas de embocadura, rigidez en el cuerpo.
- **Problemas emocionales:** Algunos ejemplos en el caso concreto de la tallerista que desarrolla la actividad son: Ansiedad de interpretación, desconexión musical, miedo al fracaso, bloqueo al interpretar el instrumento, falta de motivación.
- **Problemas técnicos:** Algunos ejemplos en el caso concreto de la tallerista que desarrolla la actividad son: dificultades en la articulación, notas agudas sin apoyo, dificultad con la agilidad interpretativa.

#### **3. Identificación de causas y efectos:**

- Se discutirán las posibles razones detrás de cada problema identificado (ejemplo: “Dolor en los dedos” puede deberse a mala postura o tensión excesiva).
- Reflexión grupal sobre cómo estas dificultades influyen en su relación con el instrumento y la música.

#### **4. Cuadro de Incidencia de Problemas en la Práctica Instrumental:**

- Se entrega una guía con un cuadro elaborado por la tallerista, donde se categoricen los problemas según su frecuencia e impacto en la relación con el instrumento y la música.
- Sería importante comparar estas observaciones con experiencias de profesores y especialistas en salud.

#### **5. Discusión final y estrategias de solución:**

- Se dialoga sobre posibles estrategias para prevenir y manejar estos problemas.
- Los estudiantes proponen acciones para mejorar este impacto en la interpretación instrumental y reducir los efectos negativos de estas dificultades.

## "MAPA DE ENFERMEDADES"

Identificación de los problemas físicos, emocionales y técnicos que pueden afectar la práctica musical y su impacto en el individuo



## INCIDENCIA DE "ENFERMEDADES"

Resultados obtenidos a partir de consultas con estudiantes de música, profesores y especialistas en salud.

Problema	Frecuencia	Impacto del desempeño	Fuente de información
	XXX Muy común	XX común	X Raro

Basado en *Entrevista a la Vaca* – Libro: 80 herramientas para el desarrollo participativo (p. 151)

### ACTIVIDAD 3: RITUAL DE CONEXIÓN CON EL INSTRUMENTO

**Objetivo:**

Cerrar el taller con un momento de conexión simbólica con el instrumento, reforzando la idea de que es un compañero de vida y no solo una herramienta técnica musical.

**Materiales:**

- Instrumento de cada participante, (pienso que podría ser con el instrumento, una foto o un dibujo, si se hace difícil tenerlo en clase, en el caso de los cantantes trabajarán sobre su propio cuerpo).
- Música que invite a la calma y a la reflexión.
- Tarjetas para que el estudiante que quiera pueda escribir su frase o palabra al final de la actividad.

**Desarrollo:****1. Exploración sensorial:**

- Se invita a los participantes a tomar su instrumento, cerrar los ojos y sentir su peso, textura y forma.
- Reflexionar internamente sobre qué significa el instrumento en su vida y cómo ha evolucionado su relación con él.

**2. Respiración y reconexión:**

- Se realizan respiraciones profundas mientras cada persona coloca el instrumento en su regazo o lo sostiene con cariño.
- Se invita a reconocer lo que su instrumento le ha dado y lo que quieren transformar en su relación con él.

**3. Palabra final:**

- Cada participante elige una palabra o frase corta para describir su nueva visión sobre su relación con el instrumento (ej. confianza, libertad, expresión).
- Si lo desean, pueden compartir su palabra con el grupo o escribirla en una tarjeta pequeña para llevarla como recordatorio.

**Cierre:**

Se enfatiza en el camino que cada individuo tiene con su instrumento y la música, cómo éste

evoluciona a lo largo de los años y se resignifica, ayudando así a reconocer lo vivido en su formación musical e instrumental.

**Nota:**

Se deja como tarea para la siguiente sesión elaborar una **Carta al Instrumento**, donde cada participante pueda escribir con más detalle su experiencia y compromiso con su proceso musical.

## **Anexo 2 Taller 2: Reconexión y construcción de nuevas prácticas**

### **RECONOCIENDO Y RESIGNIFICANDO EXPERIENCIAS FORMATIVAS:**

#### **RECONEXIÓN Y COMPROMISO CON NUEVAS PRÁCTICAS**

##### **TALLER 2**

###### **OBJETIVO DEL TALLER**

Este taller busca que los estudiantes consoliden los aprendizajes del primer encuentro, dando paso a las reflexiones sobre posibles soluciones a las prácticas pedagógicas inadecuadas y generar compromisos personales y colectivos para transformar su relación con la música y el instrumento.

Este proceso se basa en herramientas metodológicas participativas que permiten a los estudiantes analizar sus experiencias formativas, identificar prácticas pedagógicas adecuadas o inadecuadas y proponer alternativas para mejorar su aprendizaje musical.

###### **ACTIVIDAD 1: LECTURA OPCIONAL DE LA CARTA AL INSTRUMENTO**

**Objetivo:** Brindar un espacio para los estudiantes que quieran (esto es opcional) compartir la lectura de la carta al instrumento.

###### **Materiales:**

- Cartas escritas en casa tras el primer taller

###### **Desarrollo:**

1. Espacio voluntario de lectura.
  - Se invita a los participantes que deseen leer su carta al instrumento.
  - Se hace énfasis en que es una actividad opcional y que el objetivo es compartir experiencias personales sin generar ningún juicio.
2. Discusión breve sobre las emociones y aprendizajes reflejados en las cartas.
  - Reflexión grupal sobre las emociones y aprendizajes leídos en las cartas.

## **ACTIVIDAD 2: MURO DE LOS LAMENTOS Y RESIGNIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS**

**Objetivo:** Permitir que los participantes externalicen experiencias positivas y negativas de su formación musical e instrumental y transformen su percepción sobre ellas, resignificándolas como parte de su proceso de crecimiento.

### **Materiales:**

- Cartas al instrumento
- Hojas o tarjetas de papel
- Lápices o marcadores
- Un espacio en la pared para pegar los escritos

### **Desarrollo:**

#### **1. Escritura de experiencias personales.**

- Cada estudiante que no quiera utilizar su carta, que no la haya realizado o que quiera agregar algo más, escribe en una hoja una experiencia positiva, negativa o difícil vivida en su formación musical instrumental.
- Para evitar la sensación de vulnerabilidad, pueden escribirlo en otro idioma, de manera codificada o incluso podrían no escribirlo sino simplemente pensarlo si así lo prefieren.

#### **2. Construcción del muro.**

- Los estudiantes pegan sus hojas en una pared formando el "Muro de los Lamentos".
- Se da un momento para observar en silencio y reflexionar sobre las experiencias vividas.

#### **3. Resignificación.**

- Se invita a los participantes a dar la espalda al muro para poder resignificar esas experiencias, el objetivo es que el estudiante reconozca en estas alegrías o tristezas, aprendizajes o dificultades que estos caminos han influenciado en las personas que

son hoy y son esos caminos los que demarcan un nuevo comienzo, nuevas experiencias y nuevos significados.

- Reflexión guiada: ¿Cómo esas experiencias, aunque difíciles, han influido en su proceso de aprendizaje y crecimiento?



**Nota:** Se realiza un receso corto para poder dar un aire tras la actividad

### **ACTIVIDAD 3: IDENTIFICACIÓN DE VIOLENCIAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL**

#### **Objetivo:**

Analizar y clasificar frases y comportamientos normalizados en la educación musical, reflexionando sobre su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. A través de esta actividad, los participantes identificarán los tipos de violencia presentes en la enseñanza instrumental y establecerán compromisos pedagógicos para no replicarlas en su futura práctica docente.

*Basado en los conceptos de violencia simbólica, psicológica, física y de género en la enseñanza instrumental (Fernández, 2018; Carabetta, 2014; Shifres et al., 2010).*

#### **Materiales:**

- Frases colgadas del techo que representan prácticas normalizadas en la enseñanza musical.
- Papelógrafos con las categorías de **violencia simbólica, psicológica, física y de género**.
- Post-it o tarjetas para escribir reflexiones.

## **Desarrollo:**

### **1. Selección de frases:**

- Los participantes eligen una o dos frases colgadas en el espacio de la sala.
- Algunos ejemplos de frases incluyen:
  - *“Si no practicas ocho horas al día, nunca serás un buen músico”* (violencia simbólica).
  - *“No tienes talento, mejor dedícate a otra cosa”* (violencia psicológica).
  - *“No seas tan blando, así nunca tocarás con carácter”* (violencia física/emocional).
  - *“Las mujeres no tienen la fuerza para tocar ese instrumento”* (violencia de género).

### **2. Clasificación de frases:**

- Cada participante coloca su frase en la categoría que considere adecuada (**simbólica, psicológica, física o de género**).
- Se genera una discusión grupal sobre cómo estas frases han afectado su aprendizaje y por qué muchas veces no se cuestionan en la enseñanza musical.

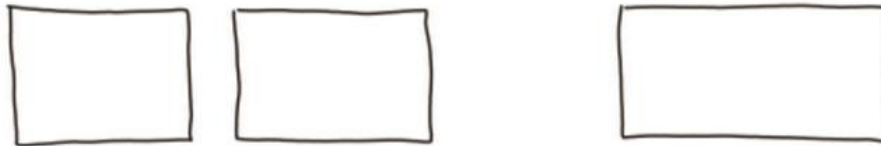
### **3. Reflexión y Compromiso Docente:**

- Se abordan preguntas como:
  - ¿Cómo ha impactado esta frase en mi proceso musical?
  - ¿De qué manera repite este tipo de discursos con otros estudiantes?
  - ¿Cómo puedo cambiar esta práctica en mi enseñanza?
- Cada participante reescribe la frase que seleccionó, transformándola en un enunciado positivo y respetuoso para su futura práctica pedagógica.

## **Cierre de la actividad:**

- Se leen en grupo algunas de las frases transformadas, generando una nueva narrativa para la enseñanza musical.
- Se enfatiza la importancia de reconocer la violencia normalizada en la pedagogía musical y de comprometerse con un enfoque más humanizado y respetuoso en la formación instrumental.

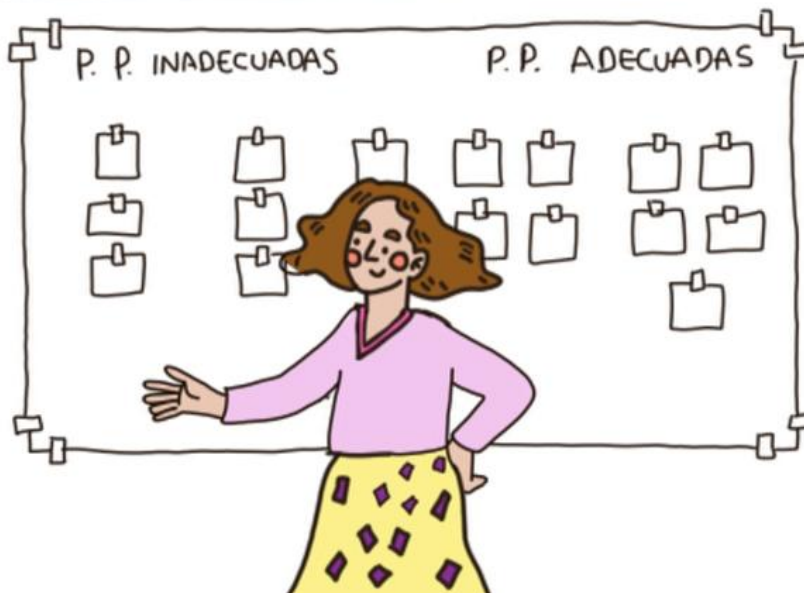
Cada estudiante coge una o dos frases y las organiza según la categoría que crea pertinente



ESTARÁN ESCRITOS EJEMPLOS DE P.P. INADECUADAS



ASÍ COMO PRÁCTICAS NORMALIZADAS Y POSITIVAS



LAS  
TARJETAS  
SE ORDENAN  
POR CATEGORÍA

### ACTIVIDAD 3: JUEGO DE CARTAS - REESCRIBIENDO LA HISTORIA MUSICAL

**Objetivo:** Reflexionar sobre cómo ciertas frases y creencias han influido en la formación musical y transformarlas en afirmaciones más saludables, a través de una dinámica lúdica.

#### **Materiales:**

- Mazo de cartas con frases comunes de la formación musical (ejemplo: “Si no practicas ocho horas, no mejorarás”).
- Cartas en blanco para que los jugadores escriban sus propias frases.
- Un dado o ruleta con categorías de transformación (**Reformular, Reflexionar, Debatir, Actuar**).
- Papelógrafos o un cuaderno para construir el **Libro de Nuevas Narrativas Musicales**.

#### **Desarrollo:**

##### 1. **Preparación:**

- Se colocan las cartas boca abajo en una pila en el centro.
- Cada jugador toma **una carta con una frase** y la lee en voz alta.

##### 2. **Tirada de Dado/Ruleta:**

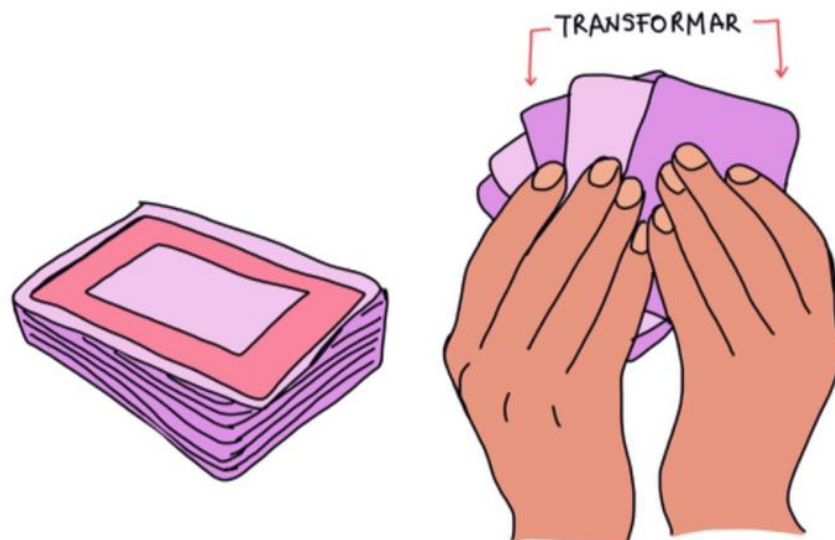
- El jugador lanza el dado o gira la ruleta para ver qué acción debe hacer con la frase que sacó.
- Opciones de transformación:
  - **Reformular:** Cambiar la frase a una versión más positiva (*Ejemplo: “Si no practicas ocho horas, no mejorarás” → “El progreso musical no depende solo del tiempo, sino de la calidad de la práctica”*).
  - **Reflexionar:** Contar una experiencia personal relacionada con esa frase.
  - **Debatir:** El grupo discute si la frase es válida y cómo ha influido en su formación.
  - **Actuar:** Representar la emoción que genera esa frase con el cuerpo y luego su transformación.

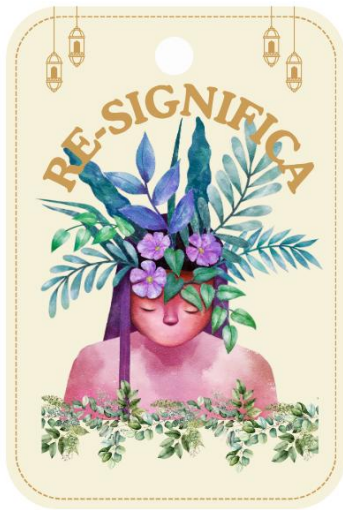
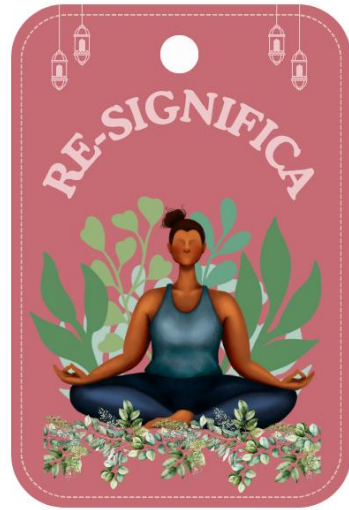
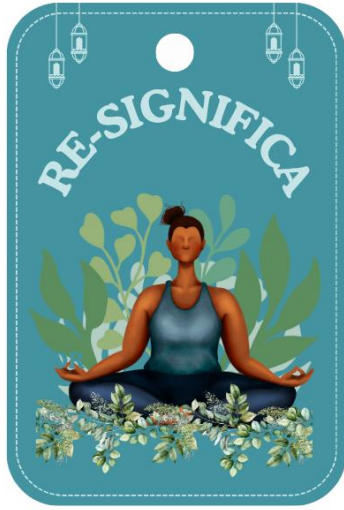
##### 3. **Creación del Libro de Nuevas Narrativas Musicales:**

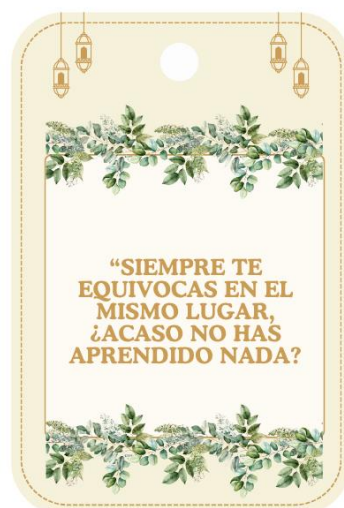
- Durante el juego, cada vez que un participante transforma una frase en algo positivo, la escribe en una hoja o tarjeta.
- Se organiza un cuaderno o mural donde se pegarán estas frases.
- Opcionalmente, se pueden decorar con dibujos, lettering o diseños inspiradores.

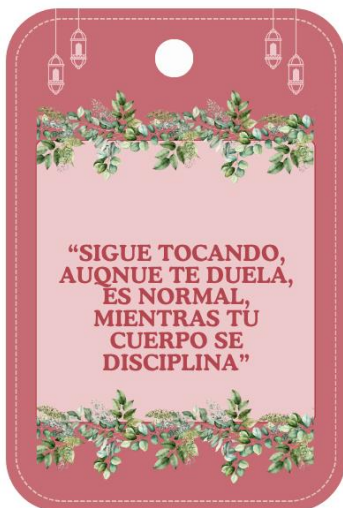
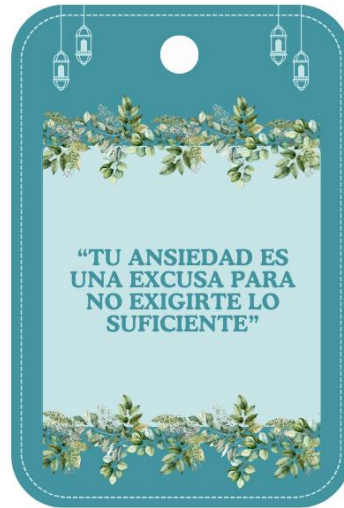
#### 4. Lectura final y compromiso colectivo:

- Para cerrar la actividad, se leen algunas frases del libro en voz alta.
- Cada participante elige **una frase del libro que quiere recordar o aplicar en su vida musical**.
- Se deja el libro accesible para futuras consultas o se exhibe como mural en el espacio de práctica musical.









## **CIERRE DEL TALLER**

Se invita a los participantes a compartir sus reflexiones finales y reafirmar su compromiso con la mejora de su aprendizaje musical. Se enfatiza que la transformación es un proceso continuo y que cada acción tomada contribuirá a su bienestar y crecimiento artístico.

**Objetivo:** Cerrar el proceso reflexivo con un compromiso escrito que exprese el nuevo vínculo entre el estudiante y su práctica musical.

### Anexo 3 códigos asociados

Code	Grounds	Code Groups
o Abandono música - instrumento	12	Violencia Psicológica
o Academia de Formación	3	Contexto
o Aceptación de la agresión	7	Violencia Psicológica
o Acercamiento a la música	22	Contexto
o Acercamiento al instrumento	15	Contexto
o Acompañamiento al profesor	10	Violencia Institucional
o Acoso	9	Violencia Sexual y de Género
o Acoso Verbal	4	Violencia Verbal
o Adoctrinamiento	3	Violencia Simbólica
o Afectación de las metas propuestas	6	Violencia Psicológica
o Agradecimiento por el espacio para hablar	5	Reflexiones
o Agresión familiar	1	Violencia Física Familia
o Agresión física	13	Violencia Física
o Agresión verbal	13	Violencia Verbal
o Amistad con el profesor	10	Buenas prácticas
o Aporte a la Universidad	17	Reflexiones Buenas prácticas
o Apoyo familiar	22	Familia
o Aspiración Universitaria	3	Contexto
o Bloqueo con el instrumento	22	Violencia Psicológica
o Buen profesor	21	Buenas prácticas
o Burocrasia	6	Violencia Institucional
o Buscar al profesor	1	Violencia Institucional
o Cambio de actitud dependiendo del estudiante	1	Violencia Simbólica
o Cambio de conducta debido al acoso	1	Violencia Psicológica

	Code	Grounds	Code Groups
o	Cambio de instrumento	11	Consecuencias
o	Cambio de profesor	9	Consecuencias
o	Cambio en la música	6	Reflexiones
o	Canon Académico	5	Violencia Simbólica
o	Capacitar a los docentes	1	Violencia Institucional
o	Clase Individual	6	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o	Clases Colectivas	2	Contexto
o	Competitividad comparativa	11	Violencia Simbólica
o	Conducta inadecuada profesor - estudiante	14	Violencia Psicológica Violencia Sexual y de Género
o	Conductismo	3	Violencia Simbólica
o	Confianza en el Profesor	2	Buenas prácticas
o	Conflicto interdocente	1	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o	Conflicto personal	2	Emoción
o	Consecuencias del acoso	10	Violencia Psicológica
o	Conservatorio	11	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o	Contacto físico	1	Violencia Sexual y de Género
o	Contexto familiar	8	Familia
o	Copiar al profesor	2	Violencia Simbólica
o	Corporalidad del instrumento	9	Violencia Simbólica
o	Crítica por lo físico	2	Violencia Verbal
o	Cuerpo	22	Violencia Física Violencia Simbólica
o	Culpa	4	Emoción

Code	Grounds	Code Groups
o Decepción	5	Emoción
o Denuncia al profesor	3	Buenas prácticas
o Derribar Estereotipos	4	Buenas prácticas
o Desconfianza en el profesor	3	Emoción
o Desconfianza en la institución	11	Violencia Institucional
o Desconocimiento del acoso	5	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o Deslegitimización de la voz del estudiante	1	Violencia Psicológica Violencia Simbólica
o Didáctica deficitaria	9	Violencia Institucional
o Diferencia U privada - U pública	2	Contexto
o Dificultades de la música	14	Contexto
o Disciplinamiento corporal	38	Violencia Física Violencia Simbólica
o Discriminación estructural	15	Violencia Simbólica
o Docente es grosero	4	Violencia Verbal
o Drogadicción	5	Contexto
o Educación Bancaria	5	Violencia Simbólica
o Ego de músico	7	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o El profesor escucha	3	Buenas prácticas
o El profesor se enoja	4	Violencia Psicológica Violencia Verbal
o El profesor se proyecta en el estudiante	1	Violencia Simbólica
o Emoción	113	Emoción
o Empatía	2	Buenas prácticas
o Enfrentar al profesor	18	Reflexiones

Code	Grunde	Code Groups
o Espacio para reflexionar	9	Reflexiones
o Evaluación	4	Contexto
o Exámen de admisión	13	Contexto
o Expectativas no cumplidas	2	Emoción
o Familia	28	Familia
o Familia poco o nulo apoyo	36	Familia
o Formación por parte dela U	11	Reflexiones
o Hablar mal del estudiante	7	Violencia Verbal
o Hostilidad del profesor	27	Violencia Psicológica
o Humanizar la música	10	Buenas prácticas
o Ignorar al estudiante	2	Violencia Psicológica
o Imitar al profesor	18	Violencia Simbólica
o Inclusión	14	Buenas prácticas
o Indiferencia por parte del profesor	4	Violencia Psicológica
o Instrumento	15	Contexto
o Interpretación	12	Contexto
o Intervención adecuada de la U	7	Buenas prácticas
o La música es un reto	6	Reflexiones
o La música se debe aprender joven	10	Violencia Simbólica
o Lo importante es el instrumento - teoría	14	Violencia Simbólica
o Lograr metas sin importar a que costo	4	Violencia Simbólica
o Machismo	7	Violencia Sexual y de Género
o Maestro incuestionable	33	Violencia Simbólica
o Manipulación	3	Violencia Psicológica
o Menor de edad	1	Violencia Sexual y de Género
o Menospreciarse	1	Violencia Psicológica Emoción


Code	Grunde	Code Groups
o Menosprecio a la UPN	7	Violencia Simbólica
o Mentir ridiculizar al estudiante	12	Violencia Psicológica Violencia Verbal
o Miedo	16	Violencia Psicológica Emoción
o Minimizar las capacidades del estudiante	8	Violencia Psicológica Violencia Verbal Violencia Simbólica
o Moldeamiento del profesor	4	Contexto
o Motivación instrumento	19	Emoción
o Motivación por parte del profesor	1	Buenas prácticas
o Música clásica	5	Violencia Simbólica
o Negación de la conducta	4	Violencia Psicológica
o No creer que la conducta es intencional	2	Violencia Psicológica
o No enseñar al estudiante	3	Violencia Institucional
o No es un buen profesor	13	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o No querer hablar	1	Violencia Psicológica
o No repetir patrones	25	Reflexiones Buenas prácticas
o Normalización de cansancio	4	Violencia Simbólica
o Normalización de la violencia	47	Violencia Simbólica
o Nota y no proceso	2	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o Nuevo rumbo musical	1	Reflexiones
o Obediencia	4	Violencia Simbólica

	<b>Code</b>	<b>Grounds</b>	<b>Code Groups</b>
o	Pánico escénico	10	Violencia Psicológica Emoción
o	Partitura	3	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o	Pedagogía de la Autonomía - Freire	2	Reflexiones Buenas prácticas
o	Pedagogía inadecuada	13	Violencia Psicológica Violencia Institucional
o	Pedagogía musical - instrumental	24	Buenas prácticas
o	Perfeccionismo	5	Violencia Psicológica Violencia Simbólica
o	Práctica Docente	35	Reflexiones Buenas prácticas
o	Prejuicios de la música	20	Violencia Simbólica
o	Presión por estudiar	10	Violencia Psicológica
o	Proceso de retomar el instrumento	5	Reflexiones Emoción
o	Proceso legal	1	Violencia Sexual y de Género
o	Proceso musical	7	Contexto
o	Proceso sin acompañamiento	21	Violencia Psicológica Violencia Institucional
o	Productivismo académico	7	Violencia Psicológica Violencia Simbólica Violencia Institucional
o	Profesor inexperto	6	Violencia Institucional
o	Profesor respetuoso	4	Buenas prácticas
o	Protección al docente	1	Violencia Institucional

Code	Grounds	Code Groups
o Recepción Favorable	4	Reflexiones Buenas prácticas
o Rechazo a materias de la U	2	Violencia Psicológica
o Reconocer	5	Reflexiones Buenas prácticas
o Reconocimiento de las capacidades del estudiante	10	Buenas prácticas
o Reconocimiento del acoso	4	Buenas prácticas
o Reflexión	52	Reflexiones
o Reforma curricular	7	Contexto Buenas prácticas Violencia Institucional
o Relación de poder	10	Violencia Simbólica
o Renombre profesor	3	Violencia Simbólica
o Repertorio	3	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o Represarias por parte del profesor	13	Violencia Psicológica
o Resignificación del músico	7	Reflexiones Emoción
o Respeto por ser colegas	1	Buenas prácticas
o Revictimización	2	Violencia Psicológica
o Rivalidad entre pares	2	Violencia Psicológica Violencia Simbólica
o Salud	30	Violencia Psicológica Violencia Física
o Sanación	5	Buenas prácticas Emoción

Code	Grounde	Code Groups
o Se actua sólo si es muy grave	1	Violencia Institucional
o Se conoce el caso pero no se actúa	16	Violencia Institucional
o Se protege y se justifica al docente	8	Violencia Institucional
o Sentirse Víctima	2	Violencia Psicológica Emoción
o Si no era música era?	3	Reflexiones
o Silencio del estudiante	3	Violencia Psicológica
o simplemente una cosa tan tonta que a mí nunca me dijeron que era bajar	1	
o Soledad	2	Violencia Psicológica Familia
o Suenos no cumplidos	9	Violencia Psicológica Emoción
o Técnica	18	Violencia Simbólica Violencia Institucional
o Teleología del rendimiento	1	Violencia Simbólica
o Tensión laboral	7	Violencia Institucional
o Trabajar para costear sus estudios	12	Emoción Familia
o Trauma	13	Violencia Psicológica Emoción
o Vida íntima del estudiante	1	Violencia Psicológica Violencia Sexual y de Género
o Vida laboral	7	Contexto
o Violación	1	Violencia Sexual y de Género
o Violencia	2	Violencia Simbólica
o Violencia de Género	2	Violencia Sexual y de Género

Code	Grounde	Code Groups
o Violencia Sexual	8	Violencia Sexual y de Género
o Virtusismo	10	Violencia Simbólica
o Vocación	0	Reflexiones Emoción
o Vulnerabilidad	3	Emoción

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
<b>Código: FOR026INV</b>	<b>Fecha de Aprobación: 28-08-2019</b>	<b>Versión: 02</b>	<b>Página 1 de 3</b>

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria**  
**Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de**  
**Investigaciones CIUP Comité de Ética en la**  
**Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

**PARTE UNO: INFORMACIÓN**  
**GENERAL DEL PROYECTO**

<b>Título del proyecto de investigación</b>	Prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental
<b>Resumen de la investigación</b>	Este estudio tiene como objetivo identificar las prácticas inadecuadas de enseñanza que afectan el aprendizaje instrumental en los niveles intermedio y avanzado de formación musical. A través de entrevistas con músicos que han experimentado estos niveles, buscamos comprender cómo ciertas actitudes y métodos docentes impactan su desarrollo, y qué estrategias pueden implementarse para mejorar la formación de futuros docentes de música.
<b>Descriptor clave del proyecto de investigación</b>	Enseñanza instrumental, prácticas docentes, formación musical intermedia y avanzada, impacto pedagógico, formación de formadores, estrategias educativas.

<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio</b>	Participar en esta investigación contribuirá al mejoramiento de las prácticas docentes en la enseñanza instrumental musical. Los resultados ayudarán a diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y humanizadas. Además, los hallazgos se utilizarán para proyectar un taller de formación docente, beneficiando tanto a los educadores como a los futuros estudiantes de música.
<b>Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación</b>	Los resultados de la investigación se presentarán en un documento final que se depositará en el repositorio académico de la Universidad Pedagógica Nacional y será sustentado públicamente. Además, es posible que los hallazgos sean compartidos en eventos académicos o conferencias especializadas en educación musical, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes en diferentes contextos.
<b>Explicita la forma en que mantendrá la reserva de la información</b>	Se garantizará la confidencialidad de todos los participantes. En el documento final y durante cualquier socialización de los resultados, se suprimirán los nombres de los entrevistados, las instituciones de origen y cualquier otro dato que pueda identificar a los individuos involucrados. Este es un espacio académico y de investigación, que no se utilizará como un foro para denuncias o exposiciones públicas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 2 de 3

<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s):</b> Ingrid Lorena Ortiz Gutiérrez
	<b>N° de Identificación:</b>
	<b>Correo electrónico:</b> dem28_iortiz@pedagogica.edu.co
	<b>Dirección:</b>

## **PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo

\_\_\_\_\_ Identificado con Cédula \_\_\_\_\_ de  
 Ciudadanía \_\_\_\_\_, en representación de \_\_\_\_\_  
 número de identificación \_\_\_\_\_.

### **Declaro que:**

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi

anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.

6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,  
aplica),

Firma del participante (si

Nombre: \_\_\_\_\_ Identificación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Con domicilio en la ciudad de: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono y N°  
de celular: \_\_\_\_\_

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
<b>Código: FOR026INV</b>	<b>Fecha de Aprobación: 28-08-2019</b>	<b>Versión: 02</b>	<b>Página 3 de 3</b>

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Universidad  
Pedagógica Nacional  
Maestría en Arte  
Educación y Cultura

*Protocolo de Entrevista Biográfica Semiestructurada*

**Nombre de la Investigación**

**Prácticas docentes que interfieren en el aprendizaje instrumental de jóvenes músicos**

**Datos Básicos Investigación**

**Investigador:** Ingrid Lorena Ortiz Gutiérrez **Docente en formación**

**Entrevistada/o:** Estudio de Caso:

**Tipo de entrevista:**

Cuestionario

Semiestructurado

**Fecha de Entrevista:**

**Hora de Inicio:**

**Hora de Culminación:**

**Duración Total:**

**Dispositivos de recolección:**  
Computador, grabadora,  
bitácora

**Lugar de Desarrollo de la Entrevista:**

*APROXIMACIÓN GENERAL*

Estimado participante:

Primero que todo, quiero agradecerte por participar en esta entrevista. Mi nombre es [tu nombre] y estoy llevando a cabo una investigación sobre “**Prácticas inadecuadas de la enseñanza en la formación musical instrumental**”. Me gustaría conocer tus experiencias y reflexiones sobre este tema, ya que creo que puedes aportar mucho con tu perspectiva personal.

Antes de empezar, quiero que sepas que tu participación es completamente voluntaria. Si en algún momento no te sientes cómodo(a) con alguna pregunta o prefieres detener la entrevista, por favor, házmelo saber. La idea es que te sientas en confianza para compartir lo que consideres relevante.

A lo largo de esta entrevista, me gustaría que sintieras que es un espacio seguro para hablar libremente. Además, aunque tengo algunas preguntas guías, puedes expandir sobre cualquier tema o contar cualquier experiencia que consideres importante. La intención es que esta conversación sea un intercambio donde podamos aprender juntos.

La información que nos proporciones será de gran valor para identificar estas prácticas, comprender su impacto y proponer alternativas que promuevan un entorno de aprendizaje más saludable y efectivo en la enseñanza musical.

### INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL ENTREVISTADO

Me gustaría recordarte que todas las respuestas serán tratadas de manera confidencial. Tu nombre, la institución en la que trabajas o estudias, y el instrumento que tocas no serán mencionados directamente en el estudio; en su lugar, utilizaremos frases representativas para ilustrar los hallazgos.

#### DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del entrevistado)

<b>Nombre Completo:</b>	<b>Años de experiencia:</b> <input type="radio"/> 2 a 5 años: _____	<b>Edad:</b> <input type="radio"/> Entre 18 y 23 años: _____ <input type="radio"/> 24 a 27 años: _____ <input type="radio"/> Más de 28 años: _____
	<input type="radio"/> Más de 5 años: _____ ¿Cuántos años?:	
<i>Nombre de la Institución donde labora actualmente:</i>	<i>Asignaturas que dicta:</i> _____	

<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p>	<p><i>Instrumento principal</i></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p><i>Estudios previos al ingreso a la universidad pedagógica</i></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p><i>Lugar de nacimiento:</i></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p><i>Instituciones donde ha laborado y / o realizado prácticas</i></p>		
<p><i>¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?:</i></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			

<i>PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me encantaría que me cuentes un poco sobre ti: ¿Quién eres, dónde naciste, cuántos años tienes, a qué te dedicas, y qué has estudiado?</li> <li>2. ¿Cuál es tu relación con la música? ¿Has estudiado formalmente música? ¿Cuál es tu instrumento principal?</li> <li>3. ¿Por qué decidiste estudiar música y por qué escogiste tu instrumento?</li> <li>4. ¿Cómo ha sido tu experiencia estudiando música en general y con tu instrumento en particular?</li> </ol>

<i>FORMACIÓN INSTRUMENTAL</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Podrías compartir alguna experiencia que recuerdes positiva o negativa durante tu aprendizaje instrumental?</li> </ol>

	<p>2. ¿Cómo fue tu relación con tu docente después de esa situación? ¿cambió de alguna manera?</p> <p>3. ¿Hubo alguna clase o situación que te haya marcado especialmente? ¿Podrías describir cómo fue tu relación con ese profesor o profesora?</p> <p>4. ¿Identificas ciertas prácticas de enseñanza que consideras problemáticas o que afectaron tu motivación para seguir estudiando música? ¿Cuáles son esas prácticas?</p>
--	--

<i>IMPACTO Y REFLEXIÓN</i>	
<i>Preguntas</i>	
	<p>1. ¿Qué impacto tuvieron estas experiencias en tu desarrollo musical? ¿Afectaron tu deseo de continuar tocando tu instrumento o tu percepción de la música?</p> <p>2. ¿Consideras que estas prácticas problemáticas han sido normalizadas en la enseñanza de instrumentos? ¿Por qué crees que ocurre esto?</p> <p>3. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras que deberían cambiar en la formación de los docentes de música para evitar que estas malas prácticas se repitan?</p>

<i>REFLEXIÓN FINAL Y CIERRE</i>	
<i>Notas y Preguntas</i>	

1. **Cierre Reflexivo:** Quiero agradecerte profundamente por compartir conmigo tus palabras y tu experiencia. Como mencioné al principio, creo que es muy importante que como músicos tengamos estos espacios para hablar sobre las dinámicas que influyen en nuestra formación. A través de esta investigación, buscamos humanizar la enseñanza musical, entendiendo y visibilizando las experiencias desde lo sensible y lo vivido.
2. **Enfoque de la Investigación:** Quiero que sepas que todo lo que has compartido tiene un gran valor. Tu participación no solo aporta al desarrollo de mi investigación, sino que también ayuda a visibilizar y reflexionar sobre estas experiencias que a menudo quedan invisibilizadas. Nuestro objetivo es que este tipo de malas prácticas en la enseñanza musical no se repitan. Queremos aportar a la formación de profesores más conscientes y preparados para crear ambientes de aprendizaje más sanos y efectivos.
3. **Tranquilidad para el Participante:** Espero que esta entrevista haya sido un espacio seguro y significativo para ti. Si en algún momento te sientes incómodo(a) con algo que hayas dicho o quieres añadir algo más, puedes decírmelo. Tu bienestar y tu voz son fundamentales para este proyecto.
4. **Reflexión Personal del Participante:** Para finalizar, me gustaría saber cómo te sentiste durante esta conversación. ¿Hay algo más que te gustaría agregar o alguna reflexión final que consideres importante compartir?

<i>CONCLUSIÓN</i>	
	<i>Notas</i>
	Gracias nuevamente por tu tiempo y por abrirte a compartir tu experiencia. Espero que esta conversación haya sido valiosa para ti también, y que te sientas parte de este esfuerzo por visibilizar y mejorar la enseñanza musical.

<i>NOTAS PARA EL ENTREVISTADOR</i>	
	<i>Notas</i>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer un tono cercano y respetuoso, usando el tuteo para fomentar confianza.</li> <li>2. Compartir experiencias propias en la medida de lo posible para establecer rapport.</li> <li>3. Recordar al participante que puede pausar o detener la entrevista en cualquier momento.</li> <li>4. Llevar un diario de campo después de la entrevista para registrar observaciones sobre gestos o reacciones no verbales relevantes.</li> </ol>