



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA
Y CORPORAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**MÚSICAS POPULARES URBANAS EN ÁMBITOS
DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA**

ANÁLISIS DE SU INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Realizada por: Raúl Alberto Jorquera Rossel

Dirigida por: Pere Godall Castell

Bellaterra, enero de 2019



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA
Y CORPORAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**MÚSICAS POPULARES URBANAS EN ÁMBITOS
DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA**

ANÁLISIS DE SU INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Nombre y firma del doctorando: Raúl Alberto Jorquera Rossel

Nombre y firma del director: Pere Godall Castell

Bellaterra, enero de 2019

Dr. Pere Godall Castell, profesor titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

HACE CONSTAR QUE:

La tesis realizada bajo la dirección del firmante para el licenciado y master en educación Raúl Alberto Jorquera Rossel, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo tanto, considero procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, enero de 2019

Firmado:.....

AGRADECIMIENTOS

En el momento de dar las gracias a todas las personas e instituciones que han aportado desde sus particularidades a que este proceso llegase a su fin, es altamente probable que más de alguno no sea incluido. Les pido mil disculpas, pero la extensión del tiempo invertido en este estudio, sumada a mis recurrentes problemas de memoria, serán los responsables de esta omisión.

Me gustaría agradecer, en primer lugar, a Ximena Valverde Ocariz por ser la responsable de que tomara la decisión de enfrentar este desafío, y de que se pudiera concretar.

Querría agradecer también a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Ministerio de Educación chileno (CONICYT), a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, sin cuyo aporte, mediante la beca de estudios de doctorado en el extranjero, no hubiera sido posible llevar a cabo este proceso.

Quiero agradecer a Leonora Jorquera Valverde, por tener la paciencia de convivir por mucho tiempo con un padre que tenía alojada en la mitad de su mente una tesis doctoral en todo momento, te amo hija mía.

Querría agradecer, también, A mis padres, a toda mi familia y amistades por su apoyo moral durante todo el proceso. A mi hermana, Susana, por toda su ayuda cuando la requerí.

Desearía dar las gracias a mi director de tesis, Pere Godall Castell, por su cercanía personal y sus aportaciones en el momento de guiar el inicio, proceso y término de esta investigación.

Gracias a Silvia Martínez García, quien de forma desinteresada aportó mucho a este estudio.

Por su puesto, me gustaría agradecer a Josma, tanto por su ayuda y sus sugerencias lingüísticas como por creer en los aportes de esta investigación.

Del mismo modo, querría agradecer a todos los doctores y doctoras que, a través de entrevistas y correos electrónicos, en tribunales de seguimiento y en distintos momentos del proceso, aportaron al desarrollo de esta tesis: Sebastián Rodríguez Espinar, Lorena Valdebenito Carrasco, José Tejada Fernández, Antoni Navío Gámez, José Luis Aróstegui Plaza, Carlos Poblete Lagos, Laia Viladot Vallverdú, Albert Casals Ibáñez, Antonio Cremades Begines, Favio Shifres, Javier Duque Gutiérrez, Cecilia Gassull Bustamante, Cristina González Martín y Miquel Amador Guillem.

Igualmente, no quisiera olvidar y me gustaría agradecer a todos los profesionales en Chile que me ayudaron, desde distintas dimensiones, a dar cuerpo a esta tesis: Laura Díaz Vidiella, Raúl Aranda Riveros, Karen Valdivia Salinas, Carmen Lavanchy Bobsien, Andrés Rosson Sánchez, Paula Huerta Cajas, Lorena Rivera Pino, Gustavo Araya Pérez, Pablo Pallero King, Esteban Correa Astudillo, Mauricio Yáñez Galleguillos, Raúl "Talo" Pinto, Fernando Guede Sipima, Gerardo Toro Rojas, Pablo Armijo Plaza, Carlos Sánchez Cunill, Domingo Pavez González, Adriana Balter Diamand, Germán Greene Cuadra, Juan Carlos Poveda Viera, María Angélica Rueda Labarrera, Andrés Martorell Guerra, Fabían Ruiz Oyarzo, Jorge Andaur González, Loreto Martínez Andaur, Patricio Rebolledo Argel, Raúl Rodríguez Olcay y Rolando Angel-Alvarado.

Cómo no estar agradecido de mis colegas doctorandos Pablo Ramírez Céspedes y Ángela Pino Hoyos, por las extensas charlas y reflexiones que tanto nos aportaron mutuamente.

Para terminar, querría agradecer a Lucila García Smith, quien con su amor, paciencia y generosidad, ha permitido que esta última etapa del proceso pudiese concluir de la mejor manera posible.

Muchísimas gracias a todos!!!!!!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL	8
1.1. Las músicas populares urbanas (MPU).....	9
1.1.1. La tripartición popular/tradicional/clásica.....	9
1.1.2. El estudio de las MPU.	11
1.1.3. Seleccionando una definición MPU.....	13
1.2. Comprendiendo el rechazo académico y educativo a las MPU	20
1.2.1. El rechazo desde lo académico.....	20
1.2.2. Modelos educativos en educación musical.....	25
1.2.3. El currículum educativo en educación musical.	28
1.2.4. El paradigma estético-formalista.	31
1.3. Validando la inclusión de las MPU en la educación musical	33
1.3.1. Relevancia que le otorga a las MPU el segmento etario juvenil.....	34
1.3.2. El ámbito educativo-musical.	40
1.4. Contexto en el que se desarrolla la investigación.....	48
1.4.1. Currículum nacional del Ministerio de Educación (MINEDUC).....	49
1.4.2. Profesorado de educación musical.....	52
1.4.3. Carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical.....	54
2. MARCO METODOLÓGICO.....	60
2.1. Interrogantes de investigación y objetivos.....	60
2.2. Metodología.....	61
2.3. Técnicas de recolección de información.....	63
2.3.1. Encuesta.....	64

2.3.2. Análisis documental.....	68
2.3.3. Entrevistas semiestructuradas.....	72
2.3.4. Grupo de discusión.....	80
2.4. Categorías de análisis.....	82
2.5. Temporalización de la investigación.....	83
2.6. Consultas y entrevistas a especialistas.....	84
3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	87
3.1. Ámbito del profesorado de educación musical.....	87
3.1.1. Encuesta a docentes de educación musical.....	87
3.1.2. Entrevistas semiestructuradas a docentes de educación musical.....	96
3.1.3. Síntesis del ámbito.....	106
3.2. Ámbito del Ministerio de Educación (MINEDUC).....	108
3.2.1. Inclusión de las MPU.....	108
3.2.2. Exclusión de las MPU.....	113
3.2.3. Síntesis del ámbito.....	117
3.3. Ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical.....	118
3.3.1. Perfiles de egreso/objetivos (PDEO) y mallas curriculares.....	118
3.3.2. Entrevista directores y directoras de carrera.....	123
3.3.3. Grupo de discusión académicos ULS.....	135
3.3.4. Síntesis del ámbito.....	142
4. MARCO CONCLUSIVO.....	146
4.1. Discusión.....	146
4.1.1. ¿Cuál es la posición del profesorado de música chileno frente la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas?.....	146

4.1.2. ¿Qué presencia tienen las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente y en programas del Ministerio de Educación?.....	151
4.1.3. ¿Qué posición tienen directivos y académicos de carreras universitarias de pedagogía y encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical?	154
4.1.4. ¿Por qué existen rechazos a la inclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena?.....	159
4.2. Consideraciones finales	164
4.2.1. Limitaciones del estudio.	166
4.2.2. Proyecciones de la investigación.....	169
4.3. Propuesta de principios educativos alternativos a los modelos jesuita y de conservatorio y al paradigma estético-formalista.....	171
5. REFERENCIAS.....	179
ANEXOS EN CD	195

INTRODUCCIÓN

Todas las músicas son orales, y solo algunas...se escriben

Jaume Ayats

Diversas voces, a nivel internacional, sostienen que la educación musical está en una crisis de validación al interior de los sistemas educativos en los que se desarrolla. En Chile, como en otros países, se han producido, en los últimos años, recortes en la carga horaria de la asignatura de música en el currículum educativo. Esta problemática descrita, asigna una especial relevancia al desarrollo de acciones que apunten a revalidar la educación musical formal, pero no solo desde la experiencia educativa, si no que además, desde la concreción de investigaciones que aporten a revertir esta tendencia.

Las características del sistema universitario chileno ha permitido que, en carreras de formación profesional del profesorado de educación musical, el área de la investigación, tanto en universidades públicas como privadas, sea deficitaria. Esta situación ha tenido como consecuencia que en estas carreras la labor investigativa se aloje, principalmente, en los trabajos finales de las titulaciones de grado, dejando un espacio muy restringido a sus académicos para que puedan desarrollar líneas de investigación al margen de dichos trabajos de titulación. Es por esta situación descrita que la oportunidad de realizar esta tesis doctoral que me ha brindado la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Ministerio de Educación chileno (CONICYT), a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, se constituye como un aporte concreto a revertir esta tendencia a minusvalorar la presencia de la educación musical en el sistema educativo nacional.

Desde una perspectiva personal, el desarrollo de esta tesis doctoral ha significado una suerte de deconstrucción epistemológica de mi posición ante la Música, para dar paso a un acercamiento a “las músicas” en plural, tal como pregonan desde el

enfoque filosófico praxial Elliott (1995) y desde las aristas de la etnomusicología, Mendivil (2016). Antes de tener que enfrentar el diseño, desarrollo y término de este estudio, mi vínculo con la música y con la educación se desarrolló de forma casi exclusiva desde la dimensión de las músicas “clásicas”, siguiendo el siguiente consejo: aquella era la música “seria”, la que “se podía estudiar”. Me titulé como profesor de educación musical para enseñanza secundaria formado bajo estas premisas y obtuve el grado superior de guitarra clásica en la principal universidad del país, obviamente en la misma senda, cantando, paralelamente, en corales, con un formato performativo coherente con el modelo descrito. Fui director de pedagogía en educación musical en dos universidades, una privada y una pública, formando docentes en la misma línea, alternando todo ello con conciertos, docencia y administración.

Por todos estos factores, al iniciar este doctorado y tener que definir el tema de investigación, el primer intento se mantuvo en una “iniciación a la guitarra clásica desde un repertorio culturalmente pertinente”. Pero pasado un tiempo, gracias a las semanas y meses de exploración bibliográfica, tanto en el catálogo de la biblioteca de la universidad como en diversos tipos de buscadores en línea, pude, poco a poco, comprobar que aquel consejo recibido, que decía que las otras músicas “no eran serias” y, por tanto, “no se estudiaban”, escapaba a la realidad educativa actual.

Fruto de esta experiencia descrita anteriormente y del trabajo de supervisión de prácticas profesionales a docentes de educación musical llevado a cabo durante casi diez años en centros educativos de la zona norte del país, he podido generar la siguiente apreciación empírica: a pesar de que las músicas populares tendrían una presencia des-jerarquizada en el currículum nacional oficial y que los docentes incluirían de manera preferencial este repertorio en sus prácticas educativas, las músicas asociadas a este repertorio tendrían un tratamiento mínimo en el currículum de carreras universitarias de formación profesional de docentes de la especialidad de educación musical, a pesar de que, como veremos más adelante, la literatura ya ha fundamentado ampliamente la importancia de validar este repertorio en el interior del aula.

Por todas estas razones, la principal finalidad de este estudio es ser un aporte, desde una perspectiva crítica, a la innovación curricular en el ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical. Carreras que, como se podrá observar más adelante, estarían influenciadas por una fuerte presencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) y de un paradigma estético-formalista (Cremades, 2008).

Consideradas todas estas premisas, surgieron las preguntas que se constituyen como la génesis del trabajo investigativo concreto y el principal interrogante de este estudio que es: **¿Por qué existen rechazos a la inclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena?** Este interrogante de investigación es, precisamente, el que dio origen al objetivo general de esta investigación:

- **Analizar la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena.**

En el párrafo anterior se puede observar que se optó, desde la perspectiva metodológica, por seleccionar algunos ámbitos de este amplio espectro: el ámbito del profesorado de educación musical de centros educativos de las distintas regiones del país, el ámbito curricular del Ministerio de Educación y el ámbito de carreras profesionales universitarias de formación docente en educación musical. En este marco, se generaron tres sub-preguntas de investigación considerando estos ámbitos seleccionados:

- a) ¿Cuál es la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas?
- b) ¿Qué presencia tienen las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente y en programas del Ministerio de Educación?
- c) ¿Qué posición tienen directivos y académicos de carreras universitarias de pedagogía en música y encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical?

En el momento de concretar el trabajo investigativo, surgió la necesidad de generar objetivos específicos, que son los siguientes:

1. Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas.
2. Analizar la presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado de música y en programas del Ministerio de Educación.
3. Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente y de encargados curriculares del área de música Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical.

Considerando estos objetivos, esta investigación ha sido estructurada en cinco capítulos:

1. Marco teórico contextual. En este capítulo, se abordan, de una manera concisa, los conceptos y perspectivas que subyacen en la problemática abordada por esta investigación. En primer lugar, se selecciona la definición de músicas populares urbanas que estará presente, además, en el marco metodológico. En segundo lugar, se buscan elementos que permitan comprender el rechazo a estas músicas desde una perspectiva académica, desde los modelos y el currículum educativo y desde el paradigma estético-formalista. En tercer lugar, se abordan perspectivas desde las que se puede validar la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical desde la relevancia que les otorga el segmento etario juvenil y desde el ámbito educativo-musical, incluyendo una mirada desde el enfoque filosófico praxial. En cuarto lugar, y para terminar este capítulo, se hace una breve descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio, centrando el foco en los tres ámbitos de la educación musical chilena descritos con anterioridad: profesorado de educación musical, currículum nacional emanado por el Ministerio de Educación y carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical.

2. Marco metodológico. En este capítulo se presenta la investigación desde su diseño. Se exponen los interrogantes que dan vida al objetivo general y a los objetivos específicos. A continuación, se describe el enfoque del estudio, para dar paso a la exposición de las categorías de análisis. Posteriormente, se describen las técnicas de recolección de datos seleccionadas. A continuación, se mencionan los contactos establecidos con diversos doctores vinculados al tema de investigación, acción que enriqueció el proceso investigativo y se concluye este bloque con una descripción de la temporalización del estudio.

3. Análisis de los resultados. Se presenta, en este tercer capítulo, una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación. La presentación se organiza desde el enfoque de cada uno de los tres ámbitos seleccionados, en el siguiente orden: profesorado de educación musical, currículum nacional emanado por el Ministerio de Educación y carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical. En cada uno de estos ámbitos, la exposición de los resultados se organiza desde las categorías de análisis descritas en el marco metodológico, dando especial énfasis a la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas.

4. Marco conclusivo. El cuarto capítulo está dividido en tres secciones. En la primera, se realiza una discusión de los resultados, interpretando los hallazgos en relación con los interrogantes propuestos y, principalmente, con todas las ideas expuestas en el marco teórico. En la segunda sección, se presentan las reflexiones finales de la investigación, incluyendo las limitaciones del estudio y proyecciones del mismo. En la última sección, se presenta una propuesta de principios educativos alternativos a los modelos educativos jesuita y de conservatorio y al paradigma estético-formalista, propuesta que se genera de la fusión de la discusión de los resultados con las proyecciones de esta investigación.

5. Referencias. Se exponen aquí las referencias bibliográficas vinculadas a las citas presentes en cada uno de los bloques precedentes. Tanto las referencias como las citas están presentadas según las exigencias de las normas APA 6ª edición del año 2016.

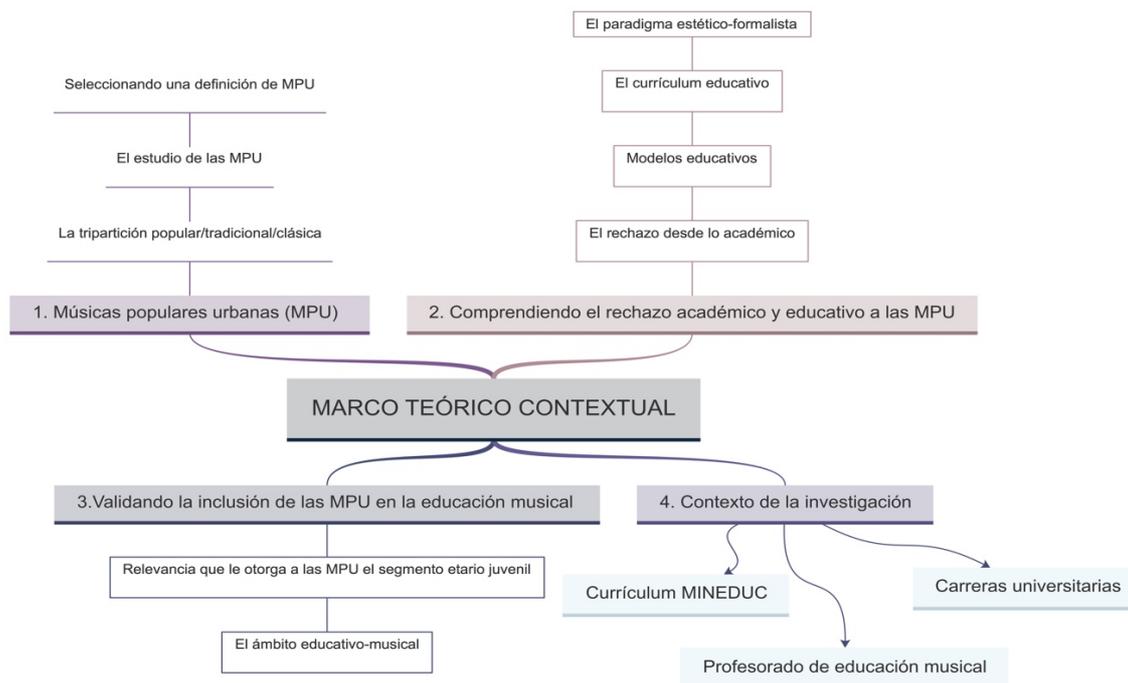
Finalmente, concluye esta tesis con un apartado destinado a la presentación de los anexos, los que se encuentran en el CD adjuntado.

1. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

Este marco teórico gira en torno a los conceptos y perspectivas que subyacen en la problemática abordada por esta investigación: la relación entre las músicas populares urbanas (a partir de aquí denominadas MPU), la educación musical chilena y el peso que ejerce en esta relación la presencia de ciertas hegemonías vinculadas a determinados modelos y enfoques educativos. Con este objetivo, este marco se estructura en cuatro partes: En la primera parte, se abordará la relación entre las MPU y la educación musical, llegando a establecer los criterios adecuados para elegir una definición de MPU que pueda ser utilizada, además, en el marco metodológico de esta investigación. En la segunda parte, se presentarán las hegemonías predominantes que tienen mayor repercusión en la educación musical actual, desde la perspectiva de dos ámbitos específicos: los modelos y enfoques educativos. En la tercera parte, se explorarán referentes teóricos que aportan a la validación de una mayor inclusión de las MPU en la educación musical. En la cuarta parte, y para cerrar este marco, se delimitará el contexto en el que se desarrolla la investigación: la educación musical chilena, enfocada a partir de tres ámbitos de análisis seleccionados: el profesorado de música nacional, el currículum nacional del Ministerio de Educación (a partir de aquí denominado MINEDUC), y las carreras universitarias de formación profesional docente en la especialidad de música.

Se presenta a continuación un esquema resumen del marco teórico contextual:

Figura 1. Resumen del marco teórico contextual



1.1. Las músicas populares urbanas (MPU)

En este apartado, se abordarán las perspectivas teóricas en torno a las MPU que dan bases argumentales a los lineamientos de esta investigación. Con este fin, se dará inicio desde la problemática de la tripartición popular/tradicional/clásica, para luego analizar las disciplinas que estudian las MPU, concluyendo con la delimitación de la definición de MPU que se considere pertinente para esta investigación.

1.1.1. La tripartición popular/tradicional/clásica.

Diversos autores, desde las perspectivas musicológica y etnomusicológica, han hecho alusión a la inconveniencia metodológica de seguir abordando el estudio de lo musical desde la tradicional división entre músicas populares, tradicionales y clásicas.

De hecho, ha sido la misma tradición de los ámbitos musicológico y etnomusicológico la que ha mantenido esta tripartición. Mientras la musicología tradicional ha desarrollado un cuerpo de estudio enfocado, principalmente, en las

músicas asociadas a lo clásico-occidental, por otro lado, la etnomusicología temprana, se centró en el estudio de las músicas tradicionales y la etnomusicología actual lo ha hecho en el ámbito de los denominados “estudios de música popular” que confluyen en miradas interdisciplinarias. (Martínez, 1997b, pp.938-939).

Desde una perspectiva unificadora, han existido esfuerzos por delimitar espacios interdisciplinarios de estudio de la música popular, en la búsqueda de no seguir manteniendo las eternas fronteras con que cada disciplina intenta diferenciarse y generar su propio cuerpo de trabajo autosuficiente. En esta línea se destaca lo propuesto por Martínez, quien defiende la relevancia de estudiar la música popular no desde la tripartición, sino en un espacio unionista desde “un área pluridisciplinar de estudios” (Martínez, 1997b, p.940).

Si bien teóricamente es sostenible la inconveniencia de seguir estudiando el fenómeno musical desde divisiones y fronteras, en la práctica, el desarrollo explícito o tácito de taxonomías mantiene su vigencia y relevancia. En la educación formal, en diversos ámbitos, se sigue haciendo mención a la tripartición clásica-tradicional-popular de la música. Este fenómeno ha sido explicado por Cámara, quien advierte sobre la complejidad de lograr una definición absoluta e indiscutible y de la necesidad de estar constantemente reflexionando sobre esta situación, ya que, según sostiene, el ser humano internaliza la realidad por medio de clasificaciones, y en el caso de la música, las categorías están en continuo cuestionamiento al ser fruto de una construcción taxonómica basada en códigos siempre ambiguos que necesitan estar en constante ajuste (Cámara, 2004, p.27).

Del mismo modo, Mendivil realiza un análisis histórico de los distintos sistemas de clasificación de la música a través de distintas culturas, y explica la clasificación de la música por parte de la academia con una analogía muy particular, comparando el trabajo de los expertos en música que intentan clasificarla con el esfuerzo de un coleccionista al ordenar sus discos, sosteniendo que las elecciones siempre son caprichosas, pero útiles, aunque estén en un continuo peligro de obsolescencia (Mendivil, 2016, p.52). A pesar de tener en cuenta estas posiciones antes descritas, para efectos prácticos de esta investigación, es relevante y

pertinente seleccionar una definición de MPU que pueda ser incluida en la dimensión metodológica del presente estudio.

1.1.2. El estudio de las MPU.

Si intentamos precisar cuál es la disciplina que actualmente se encarga del estudio de las MPU y que guarda una mayor relación con el problema de nuestra investigación, una mirada, desde esferas de la educación, podría orientarnos a pensar que en forma exclusiva es la musicología tradicional. Sin embargo, las MPU están siendo abordadas como objeto de estudio desde la perspectiva de diversas disciplinas que van desde los estudios de género hasta el periodismo, pasando por la antropología cultural, la sociología de la música, la psicología de la música y la filosofía de la música, entre otras.

En el caso de las dimensiones musicológicas, actualmente es la etnomusicología, por encima de la musicología tradicional, la que ha profundizado más en el estudio de estas músicas. Middleton sostiene que es la musicología tradicional, por su propia naturaleza, la que debería ser la encargada de estudiar las músicas populares, pero concluye que, con algunas excepciones, esto no ha sido así. Como regla general, los trabajos de musicología, tanto teóricos como históricos, actúan como si la música popular no existiera (Middleton, 1990, p.103).

Cabe entonces responder al por qué es la etnomusicología la que ha asumido, dentro de otros campos de estudio, el análisis de las músicas populares. Lo primero es entender que esta disciplina tiene su génesis en lo que a finales del siglo XIX se denominó "musicología comparada" (Cruces, 2001, p.9), primer intento de alejamiento de la musicología tradicional de la época, aunque siempre dentro de una dimensión epistemológica enmarcada por el positivismo.

A lo largo del siglo XX esta mirada fue mutando hacia una perspectiva más culturalista, básicamente por dos razones: por las transformaciones sociales que otorgaba el material de estudio y por hallazgos propios del ámbito investigativo que "iban haciendo patentes las limitaciones eurocéntricas (cuando no clasistas o populistas) de las formas de escucha cultivada que habían alimentado desde el Romanticismo" (Cruces, 2001, p.9).

Esta mirada positivista de lo musical ha estado, y está muy presente aún, en el ámbito de la educación musical formal, donde es posible apreciar la posición de educadores y de centros de formación docente que continúan aplicando esta visión en la que existen músicas “mejores” para ser trabajadas en el aula por encima de otras que son “inferiores”, sin hacerse eco de lo que la etnomusicología viene proponiendo desde hace ya varias décadas, como nos ejemplifica Martí, al decir que fue la etnomusicología la que se interesó por estas músicas ignoradas por el ámbito académico, ya que para el etnomusicólogo, no existen jerarquías musicales y todas corresponden a fenómenos culturales dignos de ser estudiados (Martí, 2000, p.257).

De la misma manera, diversos autores relacionados con el estudio de lo musical han hecho hincapié en intentar delimitar, en primera instancia, la definición del concepto "popular". Con esta intención emergen las categorías que cada uno argumenta para lograr una definición consistente. Por un lado Martí nos habla de dimensiones cuantitativas (lo popular ligado a un gran número de personas) y cualitativas (lo popular en oposición a lo elitista) (Martí, 2000, p.236). Por otro lado, en el contexto latinoamericano, González y Palominos nos exponen ejes conceptuales fundamentales, o “dimensiones socio-históricas”, sobre las que se ha articulado el concepto popular en América Latina al hablar de lo popular “como receptáculo de la tradición en oposición a la modernidad” (...) como sujeto histórico (...) como fuente de legitimidad del orden político (...) y como lo masivo” (González y Palominos, 2013, p.2).

Al mismo tiempo que exponen estos ejes, González y Palominos manifiestan la necesidad de repensar el concepto de lo popular desde una perspectiva social, principalmente debido a que: “la diversidad de definiciones de lo popular conlleva asimismo una proliferación de agentes sociales que canalizan dichas nociones, ya sea leyendo externamente lo popular o bien considerándose como parte del mismo espacio” (González y Palominos, 2013, p.3), por lo que proponen una definición de lo popular que se represente como un espacio en el que coexisten diversos agentes a través de unos “procesos de intercambios, apropiaciones, resignificaciones, mestizajes e hibridaciones de sus repertorios simbólicos” (p.4),

adquiriendo un carácter polidimensional y que pueda ser analizable desde distintos enfoques (p.4).

Un análisis más profundo y detallado de todo lo concerniente al concepto “popular” se podría continuar desde perspectivas de estudio antropológicas y sociológicas, pero para los alcances de esta investigación, se abordará únicamente el vínculo de este concepto con el ámbito musical.

Es importante continuar esta reflexión delimitando el problema de carácter polisémico que representa delimitar el cuerpo de estudio al referirnos a “música popular”. Si bien en la producción académica generada desde la lengua inglesa es recurrente el concepto *popular music*, este término genera algunos problemas de interpretación, puesto que una traducción directa a “música popular” no se condice con el uso dado a este concepto en los diversos países de habla castellana. Mientras que en España es recurrente asociar a “música popular” el ámbito de las músicas tradicionales de tradición oral, en el contexto latinoamericano esta asociación no ocurre pues existe una mayor similitud semántica con el concepto anglosajón. Al mismo tiempo, en el contexto español, al buscar una similitud con *popular music* habitualmente se utiliza el concepto “música popular moderna” o simplemente “música moderna”. (Martínez, 1997a, p.241), (Flores, 2007b, p.44).

1.1.3. Seleccionando una definición MPU.

En el afán de delimitar la definición de MPU que pueda constituirse, además, como referente teórico para el marco metodológico de esta investigación, es pertinente mencionar que consideramos importante que esta delimitación se realice desde una mirada latinoamericana. Es en este contexto que analizaremos, más a fondo, las conceptualizaciones de dos autores: Carlos Vega y Juan Pablo González, por ser quienes nos pueden aportar una mayor consistencia desde una perspectiva generada en el mismo contexto geográfico en el que se desarrolla esta investigación.

En el caso de Vega, si bien corresponde a una conceptualización que antecede al MPU, es pertinente considerarla por ser uno de las primeras propuestas a nivel internacional orientadas a dar una delimitación teórica al cuerpo de estudio de

estas músicas, esfuerzo que dio inicio a la inclusión del concepto “urbana” a lo anteriormente denominado música popular en los países hispanoparlantes (Cámara, 2010, p.79) y, principalmente, por estar incluido tácitamente su concepto de “mesomúsica” en los programas del Ministerio de Educación chileno para la asignatura Artes Musicales.

En lo correspondiente a González, la pertinencia y relevancia de incluir su definición gira en torno a ser una articulación conceptual generada desde el mismo contexto territorial y temporal en el que se desarrolla esta investigación, factor que no minimiza el hecho de que el trabajo de este autor se haya constituido como un referente en el estudio de las MPU a nivel internacional.

La definición de Vega.

El musicólogo argentino Carlos Vega (1898-1966) expuso su concepto “mesomúsica”, en una primera instancia, en la Segunda Conferencia Interamericana de Musicología en la Universidad de Indiana en abril de 1965, con una ponencia titulada “Aculturación y tradiciones musicales en Sudamérica”. El trabajo fue publicado “por primera vez completo en su versión original” según dice la nota al pie de página, en la *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega* (Buenos Aires: Facultad de Artes y Ciencias Musicales 3, no. 3, 1979, 4–16), con el título “Mesomúsica. Un ensayo sobre la música de todos” (Peñín, 2003). Se publicó además traducido al inglés por Gilbert Chase y John Chappell con el nombre: “Mesomusic: an Essay on the Music of the Masses”. *Ethnomusicology*, vol. 10 N°1, Middetown, Conn. Además, en enero de 1966 fue publicado (póstumamente) un resumen denominado “mesomúsica” en la revista *Polifonía* 131-132, 1966. (Aharonián, 1997). El texto más utilizado actualmente es el republicado por Coriún Aharonián en la *Revista musical chilena* en el año 1997. Si accedemos al cuerpo central de la conceptualización de Vega nos encontraremos con su definición de mesomúsica:

La mesomúsica es el conjunto de creaciones funcionalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etcétera, adoptadas o aceptadas por los oyentes de las naciones culturalmente modernas. Durante los últimos siglos el

mejoramiento de las comunicaciones ha favorecido la dispersión de la mesomúsica de tal manera, que hoy sólo se exceptúan de su influjo los aborígenes más o menos primitivos y los grupos nacionalizados que aún no han completado su ingreso a las comunidades modernizadas. Pero como la mesomúsica no es una música definitivamente occidental sino una "música común", pueden existir focos excéntricos con dispersión por extensas áreas. La mesomúsica, entonces, convive en los espíritus de los grupos urbanos al lado de la "música culta" y participa en la vida de los grupos rurales al lado de la música folklórica. (Vega, 1997, pp.77-78)

Como mencionamos anteriormente, el aporte de Vega subyace en ser uno de los primeros en abrir un espacio como objeto de estudio a estas músicas en el ámbito de la musicología, y más concretamente, desde una dimensión latinoamericana. No obstante esta consideración, diversos aspectos de su definición, desde una perspectiva actual, han sido objeto de análisis y discusión académica, como por ejemplo: su mención a aborígenes o primitivos (Flores, 2007b), (Aharonián, 1997); hablar de su historia milenaria, definirla como no necesariamente occidental desde unos parámetros claramente occidentales o bien caer en la misma "ambigüedad" del término popular, que intentaba superar con su conceptualización (Peñin, 2003); el asociarla a música para el esparcimiento, el vincular lo docto con lo urbano y lo folclórico con lo rural, el hablar de músicas superiores, medias y bajas y de no trascender al eurocentrismo (Aharonián, 1997). Considerando estas apreciaciones sobre los escritos de Vega, quisiéramos referirnos a las relaciones de su conceptualización con el ámbito de la educación musical.

Vega intenta enfocar el estudio de lo que denomina "mesomúsica" principalmente en sus características internas, no considerando las relevancias sociales y significaciones que determinados grupos puedan asignarle. Este hecho se produce, principalmente por su posición epistemológica positivista, llegando a establecer que no es relevante vincularla con la historia, la filosofía, la acústica, los métodos pedagógicos, la sociología, sino que hay que considerar solo sus componentes internos (Vega, 1997, p.75).

Por otro lado, si bien Vega otorga una validez a la inclusión de esta música en la educación, mantiene una perspectiva jerárquica al decir que existen músicas superiores o mejores y otras inferiores o de menor calidad, principalmente por estar vinculadas al enfoque de las “Bellas Artes”. Así, asigna a la “mesomúsica” un valor educativo vinculado exclusivamente al ámbito sensorial, además de explicitar que es artísticamente inferior, y es desde esta inferioridad, reproducida en ambientes informales, donde reside su valor, el de estar vinculada a una “pedagogía doméstica empírica” (Vega, 1997, p.85). Vega además minimiza el valor que podría tener esta música en la formación y en las prácticas musicales formales e informales, ya que considera que la música superior es la que posee un mayor valor educativo, pero que escapa a las competencias culturales de las mayorías, por lo que incluir la “mesomúsica” solo tendría un fin estratégico: el de preparar el camino desde músicas inferiores para luego alcanzar el dominio y entendimiento de las músicas superiores (Vega, 1997, p.85).

Sin descartar el esfuerzo teórico de Vega para delimitar conceptualmente el ámbito de las músicas que actualmente definimos como MPU, sobre todo desde un enfoque contextualizado latinoamericano, es necesario mencionar que su inclusión en este marco teórico ha tenido, mayormente, el objetivo de delimitar un antecedente conceptual histórico. De esta forma, la definición de MPU pertinente para los efectos metodológicos de esta investigación la ha desarrollado el musicólogo chileno Juan Pablo González, tal como veremos a continuación.

La definición de González.

González (2008) nos presenta una adecuada síntesis de los antecedentes del estudio de las MPU en Latinoamérica, estableciendo una triada entre tres trabajos relevantes. En primer lugar, el realizado por el historiador chileno Eugenio Pereira Salas, quien ya en la década de los 50 hablaba de que “la aparición de lo popular en música, puede considerarse un cisma de la época romántica” (Salas, como se citó en González, 2008, p.3). En segundo lugar, el elaborado por Carlos Vega y su “mesomúsica”, tratado en la sección anterior de este marco teórico y, en tercer lugar, el trabajo de tres investigadores argentinos: García, Hidalgo y Saltón, quienes, a comienzos de la década de los 80, ya hablaban de MPU, y que, según

el autor, fueron unos de los primeros en dar un énfasis al contexto urbano en el que se desarrollan estas músicas y a su estrecha relación con los medios de comunicación (González, 2008, p.3).

El autor establece una conexión del aporte de García, Hidalgo y Saltón, con una definición de música popular, en la que el mismo participó, al formar parte de la rama latinoamericana de la *International Association for the Study of Popular Music* en Santiago de Chile en 1997, al mencionar que, cuando se llegó a esa definición: “lo hicimos con el espíritu de los años 80 en nuestros corazones” (González, 2008, p.4), justificando que su definición no se constituía como un esfuerzo por identificar la riqueza y variedad de todas las músicas latinoamericanas, sino que más bien pretendían hacer hincapié en una práctica musical, minusvalorada por las esferas académicas, intentando diferenciarla de otras prácticas vinculadas con lo tradicional y con lo oral, identificando “una práctica musical urbana o urbanizada, que es definida por su masividad, mediatización y modernidad” (González, 2008, p.4). A continuación, nos habla de la dualidad espacio-temporal en la que se ha desarrollado la música popular en Latinoamérica, mencionando que en este continente “música popular denota, por un lado, oralidad, tradición y comunidad y, por el otro, medialidad, innovación y masividad” (González, 2008, p.4).

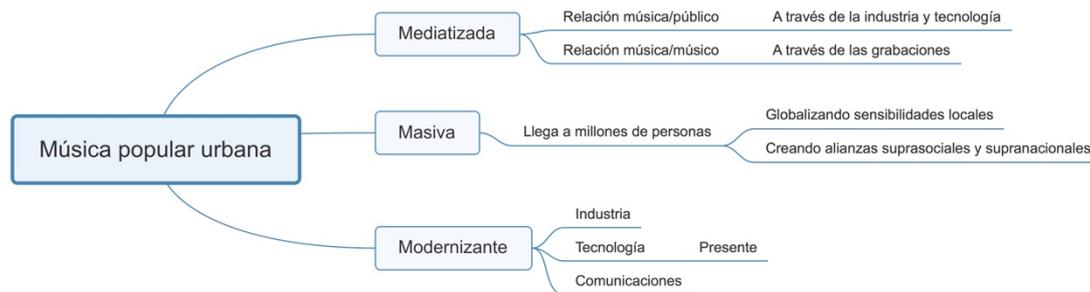
De este modo, González desarrolla una definición de MPU que se adapta con más coherencia a los criterios metodológicos de esta investigación y que es pertinente utilizar en el momento de realizar entrevistas y encuestas, con el objetivo de explicitar a qué nos referimos con MPU en cada una de las técnicas de recolección de datos:

Entenderemos como música popular urbana una música mediatizada, masiva y modernizante. Mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas de forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su

capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta. (González, 2001, p.1)

A continuación se presenta un esquema de la definición de González.

Figura 2. Definición de música popular urbana de González (2001, p.1)



Se optó por utilizar esta definición para cumplir el siguiente criterio: contar con una definición contextualmente pertinente, que permitiera lograr la máxima coherencia posible entre el marco teórico y el marco metodológico en el momento de diseñar y aplicar las técnicas de recolección de información. Este criterio de pertinencia se basó, como hemos subrayado, en que esta definición fuera generada en el mismo contexto territorial y temporal en el que se desarrollaría esta investigación.

El mismo autor junto a Simón Palominos estructuraron una ampliación de esta definición en un artículo posterior, incluyendo los elementos socio-históricos que ya fueron abordados en la página N.º 12 de este marco teórico, donde se abordó la conceptualización de lo “popular”. El fundamento que proponen para esta ampliación es el considerar “elementos socio-históricos de lo popular, de modo de leer también estas músicas como un espacio en que diversos agentes reformulan permanentemente su repertorio sonoro en el proceso de construcción de hegemonía” (González y Palominos, 2013, p.5).

Si bien compartimos la esencia de esta definición, es necesario realizar un análisis crítico que nos permita comprenderla en todas sus dimensiones, sobre todo considerando que en el momento de aplicar las técnicas de recolección de datos podrían surgir cuestionamientos a esta definición por parte de los informantes.

La mediatización propuesta en la relación música/público da a entender que siempre hay un “público” que de manera consciente recibe esta música. A nuestro entender, no se estarían considerando los espacios y situaciones donde las MPU están presentes, pero sin un “público” que espere recibirlas. Por otro lado, se argumenta que esta relación está mediatizada por la industria, dando a entender que existe solo una vinculación de carácter comercial, lo que dejaría fuera de esta clasificación a MPU más marginales y ajenas a la mediatización de sellos discográficos, opción que, actualmente, se ha incrementado gracias a las plataformas en línea de difusión gratuitas y la facilidad de acceso a elementos de producción musical. Es importante mencionar que hay autores que sostienen que los jóvenes han pasado de ser “consumidores” a “oyentes” (Rivera y Carriço, 2015). Por otro lado, consideramos que no se incluyen todos los espacios de performance en directo donde las MPU puedan tener espacios de desarrollo alternativos a la industria y la tecnología, aunque es complejo hablar de no dar uso a la tecnología, considerando que cualquier instrumento musical es un artículo producto de una tecnología determinada.

En torno a la masividad, consideramos que esta no es una característica inherente a las MPU, sino más bien una posibilidad. Nuevamente podemos mencionar que existen diversos géneros dentro de las MPU que no buscan esta masividad, e incluso, ciertos géneros de MPU perderían algunas de sus características constitutivas si ingresaran en esta masividad, o en la *mainstream*. Al hablar del ámbito donde el músico “recibe su arte”, si bien hace referencia a que la partitura musical, en este ámbito, no es relevante, consideramos que engloba el hecho sonoro exclusivamente en la dimensión de “arte”, aspecto sobre el cual se establecerá una reflexión más adelante.

En cuanto a su connotación “moderna”, consideramos que es limitante sostener que solo expresa “el presente” y que solo es una “audiencia juvenil” la que da soporte a las MPU. Sostenemos que estas músicas poseen un valor supra-generacional y asincrónico, que si bien se manifiestan en el presente, puede tener reminiscencias del pasado, en una continua conexión con oyentes de distintas generaciones.

Para concluir esta sección, es pertinente considerar la visión de González como un gran aporte para una mayor comprensión de la relevancia social actual adquirida por las MPU en Latinoamérica, al mencionar que la música popular fue adquiriendo esta relevancia social durante el siglo XX por dos razones: la posición de vanguardia de las músicas vinculadas a lo docto-académico que no consideraron las competencias estéticas del público y, por otro lado, una mirada hacia el pasado por parte de la industria cultural, situación que generó un vacío que dio un fuerte soporte al desarrollo de las músicas populares (González, 2001, p.40).

1.2. Comprendiendo el rechazo académico y educativo a las MPU

La idea de la música como un fenómeno universal surgió en la Europa del siglo XIX, impulsada por una corriente de pensamiento predominante en la filosofía occidental de entonces: el idealismo alemán hegeliano. Este diferenciaba entre una filosofía natural, preocupada por la idea en su forma negativa, y otra, más avanzada, concentrada en la idea en su forma pura y más elevada, es decir, en el ámbito del espíritu". (Mendivil, 2016, p.21)

Este carácter universal de la música descrito por Mendivil, nos ayudará a entender, como veremos a continuación, las posiciones de rechazo a las MPU desde diversas perspectivas académicas y educativas.

1.2.1. El rechazo desde lo académico.

El tradicional rechazo epistemológico de la musicología hacia las músicas populares tendría eminentemente su génesis en factores paradigmáticos, históricos, económicos, políticos e ideológicos. Surge desde la lógica positivista, la cual observa la música exclusivamente desde sus dimensiones internas, desprovista de los significados y relevancias que los diferentes grupos sociales puedan dar a un mismo hecho musical, tal como expone Martínez, quien, a su vez, propone profundizar en las dimensiones ideológicas del rechazo, cuyo análisis seguramente permitiría comprender mejor cómo la musicología tradicional ha tendido a excluir la música popular, tanto por sus vinculaciones con la industria musical, como por su supuesta falta de "autenticidad étnica" (Martínez, 1997b, p.941).

Para profundizar en este ámbito es relevante considerar las ideas que expone Peter Manuel (como se citó en Cámara, 2004), quien, desde una perspectiva crítica, aclara la posición con la que tradicionalmente se ha observado a las MPU desde diversas esferas académicas, sosteniendo que las MPU son valoradas como un reflejo de una “dominación bruta de la tosca mayoría” y que se las considera “una amenaza contra la supervivencia de la dignidad, integridad y sofisticación de la aristocracia intelectual” (Manuel, como se citó en Cámara, 2004, pp.297-298).

A pesar de estas valoraciones negativas sobre la música popular, se podría inferir que la tradicional y aún existente hegemonía de la música clásica occidental sobre otras músicas, en el momento de establecer los parámetros del estudio de la música, ha sido superada gracias al desarrollo de otras disciplinas como la etnomusicología. Sin embargo, diversos elementos hacen ver que esta hegemonía se mantiene aún viva, tal como argumenta Pérez, al analizar la utilización del término música "cultura", sosteniendo que no solo es un problema de “eurocentrismo” o de “elitismo intelectual”, que cada vez va más en retroceso, sino también un problema de lenguaje “que lleva implícito la permanencia de un prejuicio que sesga toda posibilidad de valoración objetiva del hecho musical en un porcentaje amplísimo de sus receptores potenciales” (Pérez, 2009, p.65).

De hecho, si intentamos buscar la raíz de esta hegemonía, podríamos quizás encontrarla en las estructuras ideológicas de poder aún vigentes, enquistadas en epistemologías generadas desde un eurocentrismo que, hasta el día de hoy, están presentes, a pesar de los continuos esfuerzos teóricos por trascender este hecho sociocultural (Manuel, como se citó en Cámara, 2004, p.295).

Desde esta misma perspectiva hegemónica, uno de los teóricos que más aportó a las posiciones de rechazo hacia las MPU fue el alemán Theodor Adorno, autor de un amplio catálogo de escritos. Desde una perspectiva teórica determinada por un neo-marxismo de mediados del siglo XX, Adorno criticó, desde diversas perspectivas, la expansión de la “música ligera” en diversos ámbitos de la sociedad, defendiendo siempre la supremacía de la “música superior”. A pesar de ser un autor clave en el posterior desarrollo de la sociología de la música, a continuación se

analizarán solamente algunas de sus ideas relacionadas con la temática de esta investigación: la educación musical y su posición de rechazo frente a las músicas populares.

Adorno sostenía que la finalidad de la “pedagogía musical” consistía en introducir al estudiantado en el lenguaje de las músicas “superiores” o en lo que él denominaba obras de arte relevantes, dando por encima de todo una relevancia al elemento intelectual, a la comprensión que escapaba a la mera ejecución técnica, para así poder identificar y distinguir cualidades y niveles entre músicas superiores e inferiores (Adorno, 2009, p.109).

Frente a la posición de la educación musical como parte de un proceso de formación integral, Adorno defendía que, si bien la educación musical orientada al desarrollo de la sensibilidad tiene bases sólidas, era inviable, por la distancia que tenían con el arte “esas partes de la población que han crecido cuantitativamente de modo inmensurable y que hoy entran en contacto con la cultura” (Adorno, 2009, p.118), e incluso profundiza en esta idea con la siguiente aseveración: “Estas aspiraciones han fracasado y la educación artística debería aprender de ello, en lugar de clavar una mirada fascinada en la quimera del ser humano integral” (Adorno, 2009, p.119).

Es probable que el pensamiento de Adorno guardase consistencia con el contexto histórico-geográfico en el que fue desarrollado, pero, para el contexto educativo-musical actual, su posición, independiente de su aporte al estudio del hecho musical desde dimensiones sociológicas, se sitúa en las antípodas de lo que se ha ido construyendo en torno a la disciplina, sobre todo en los esfuerzos por alejarse de un modelo educativo musical basado en las estructuras utilizadas en el conservatorio, idea que, precisamente, intentaba traspasar Adorno a la educación musical obligatoria y masiva, masividad que él mismo consideraba inapropiada para el proceso educativo-musical: “Tendría que renunciar a todo medio de estimulación de la psicología de masas, a toda actividad colectiva, a todo afán de uso y utilidad práctica, si no desea destruir precisamente aquello que se jacta de cultivar con palabras demasiado nobles” (Adorno, 2009, p.110).

Adorno buscaba la complejidad en el proceso educativo-musical, sin ceder espacio a encontrar otras opciones de aprendizaje mediante la utilización del canto o de instrumentos musicales supuestamente más “fáciles de aprender”, como la flauta de pico o el acordeón, reconociendo la atracción que estos instrumentos generaban en la juventud, pero rechazándolos por exigir un mínimo de concentración y de capacidad imaginativa en su ejecución (Adorno, 2009, p.121). Incluso siendo más específicos: en torno al canto, que es utilizado actualmente como una de las principales vías de acercamiento al hecho musical en los ámbitos de la educación musical, Adorno consideraba que este solo debería considerarse para la recreación de “obras vocales significativas” (Adorno, 2009, p.123), aseveración que sin duda deja fuera un amplio espectro de repertorios, sobre todo, el amplio espectro asociado a las músicas populares.

En los fines pedagógicos propuestos por Adorno, no tenían cabida ni el esfuerzo que podían realizar compositores de renombre para acercar sus músicas al ámbito educativo ni el uso simplificado que se pudiese hacer de estas, llegando incluso a criticar, de manera directa, a Debussy, porque en uno de sus trabajos “se propone seriamente fines pedagógicos” (Adorno, 2014, pp.429-430).

Es comprensible entonces que Adorno promulgara un profundo rechazo a las músicas populares, incluyendo al jazz. Este rechazo se explica a través de su postura paradigmática en la que consideraba a estas músicas solo como acciones creadas en un marco mercantil y con fines netamente economistas, en el seno de un capitalismo despiadado: “la música ligera es, pese a toda intención que se descubra en ella o incluso en sus textos pueriles, ideología” (Adorno, 2009, p.209). Este juicio le lleva a un rechazo *per se* de toda música generada en este ámbito. En este rechazo a las “músicas de moda” con las que habitualmente tenía una mayor cercanía la juventud de su época, al igual que sigue teniéndola la juventud de hoy en día. Adorno demuestra incluso un desconocimiento de las características psicológicas de este segmento etario, pues llega a mencionar que la juventud es utilizada por el mercado musical debido a que “no son dueños de la expresión de sus emociones y experiencias, ya sea porque carecen de toda capacidad de

expresión, o porque esta ha sido mutilada por los tabúes de la civilización” (Adorno, 2009, p.205).

Cuando Adorno intenta encontrar las razones del por qué la música ligera, o de moda, posee una relevancia social mayor al de las músicas superiores, se encuentra con el factor de las experiencias individuales de cada persona, pero sin reconocerlo directamente, sino estableciendo un paralelismo con la relevancia social de la que gozaban estas músicas superiores en el pasado (Adorno, 2009, p.216).

Diversos autores han reflexionado sobre la obra de Adorno, la que sin duda se constituye como uno de los aportes iniciales de la disciplina que se conoce actualmente como sociología de la música, aunque precisamente estas reflexiones apunten a una de las debilidades teóricas de su aporte: su incapacidad para desarrollar las herramientas necesarias para comprender cómo el poder de la música toma lugar en el seno de la sociedad en la cual se desarrolla. Por esta razón, DeNora subraya que la debilidad del enfoque de Adorno, por lo tanto, radica en su incapacidad para proporcionar algunos significados a través de los cuales sus afirmaciones pueden ser evaluadas (DeNora, 2000, p.2).

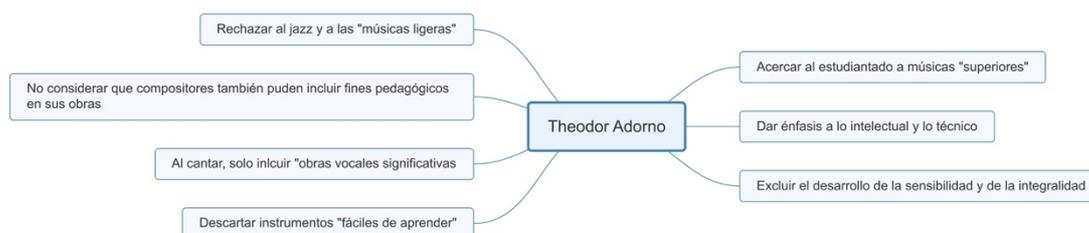
La “cosificación” en extremo del hecho musical, en su búsqueda de teorización y validación de la “música absoluta”, se constituyó como uno de los principales ejes en los que Adorno fundaba su rechazo a las músicas populares, principalmente por ser músicas creadas bajo las reglas del mercado y carentes de fines estéticos. Sin embargo, las fronteras actuales entre géneros y estilos no se configuran por las características internas de las músicas, como lo mencionan Noya, del Val y Muntanyola, al exponer que la “cosificación” argumentada por Adorno contiene profundos sesgos, específicamente en su crítica contra el jazz, sosteniendo que esta postura del autor “es uno de los mayores puntos ciegos de la teoría crítica, y forma parte de los errores de valoración de la sociología de la música” (Noya, del Val, Muntanyola, 2014, p.544).

Para concluir esta sección, podemos decir que el pensamiento de Adorno en torno a las músicas populares o “ligeras” representa una posición parcial y sesgada de la interacción entre estas músicas y las sociedades en las que se desarrollan, foco de

estudio de la actual sociología de la música y elemento determinante en los actuales procesos didácticos de la educación musical formal.

En el siguiente esquema se puede observar un resumen del pensamiento de Adorno en torno a la educación musical:

Figura 3. Pensamiento de Theodor Adorno sobre la educación musical

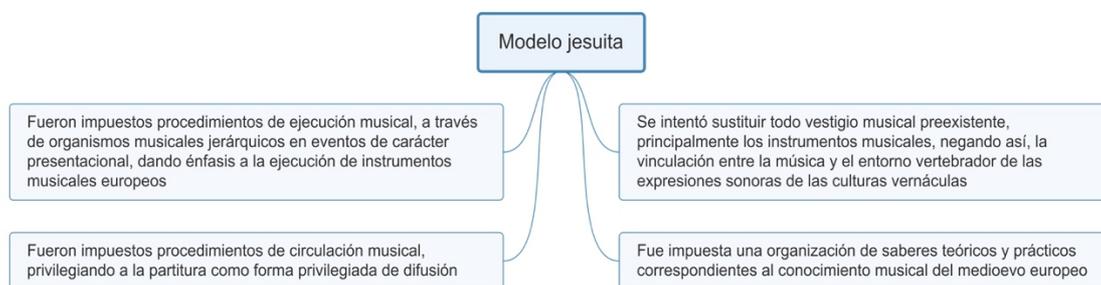


1.2.2. Modelos educativos en educación musical.

Los modelos educativos se encuentran en un territorio intermedio entre la práctica docente y los enfoques educativos, y se representan en modelos de formación docente, de enseñanza o de aprendizaje (Jorquera, 2010, pp.52-53). Si bien esta autora describe un modelo didáctico (modelo académico) que ayudaría a comprender las posiciones de rechazo a las MPU desde esta dimensión, (Jorquera, 2010, pp.61-562), en este estudio se considera que el trabajo que más puede aportar a este fin es el expuesto por Shifres y Gonnet, quienes plantean la injerencia en la educación musical latinoamericana de dos modelos; el modelo jesuita y el modelo de conservatorio.

Los autores denominan modelo jesuita a un modelo de educación musical que formó parte del proceso evangelizador de los conquistadores españoles en Latinoamérica, implantado en reducciones franciscanas pero, principalmente, en las reducciones administradas por la orden de los jesuitas (Shifres y Gonnet 2015, p.55). Este modelo habría sido estructurado desde cuatro características principales, como se puede observar en el siguiente esquema:

Figura 4. Características principales del modelo educativo jesuita (Shifres y Gonnet, 2015, p.55)



Este enfoque tuvo como consecuencia el establecer una separación entre quienes tocaban y quienes escuchaban, y donde el saber musical se encontraba en una partitura, la que se transformó en el centro del aprendizaje y además, al ser parte del culto religioso, estableció unos roles interpretativos y representativos, hecho que fue estableciendo un alejamiento de lo que significaba hacer música en forma colectiva, elemento crucial que “es un ejemplo cabal de la disposición espacial devocional que fue adquiriendo el hacer musical a lo largo de los siglos” (Shifres y Gonnet, 2015, p.56).

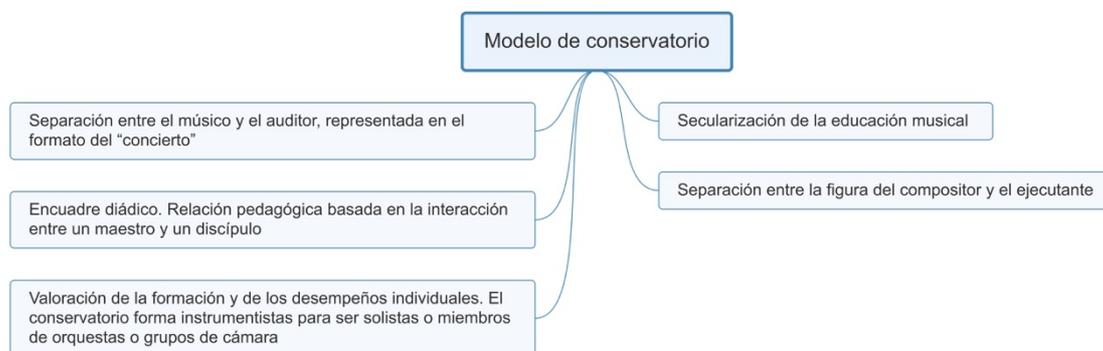
Toda esta concepción incluyó tensiones de tipo racial, de libertad, de cosmovisión sonora, de temporalidades, que se mantienen aún vivas en la actualidad. Así, la imposición de este modelo tuvo unas consecuencias que los autores detallan de la siguiente manera:

- Supresión ontológica de la música y del sujeto músico de los pueblos que habitaban el continente.
- Imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical.
- Al posibilitar el desarrollo de formas discursivas complejas que no se hallan necesariamente supeditadas a las restricciones de la memoria, melló también el lugar de privilegio que tenían las formas más simples (en general binarias y repetitivas).
- Estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados; que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales).

- Estableció la brecha entre qué es pensar musicalmente y qué es escuchar o incluso tocar música, sin pensar musicalmente, marcando el límite entre lo musical y lo extramusical. (Shifres y Gonnet, 2015, pp.59-60)

Con posterioridad al desarrollo de este modelo jesuita, se fue instaurando en el continente el que los autores denominan modelo de conservatorio. El proceso histórico que dio como resultado la implantación de este modelo es vinculado por los autores al relevo de una cosmovisión católica por una protestante en el siglo XVII vinculado a la problemática colonial, circunstancia que “trajo aparejados cambios importantes en las concepciones acerca del arte y de la formación de los artistas” (Shifres y Gonnet, 2015, p.57), situándose como factor clave en la instauración de este modelo en Latinoamérica, la creación del conservatorio de París a finales del siglo XVIII. La influencia de esta institución, primero en el resto de Europa y después en América, se sumó en este continente a la influencia que continuaba teniendo allí el modelo jesuita, superponiendo a este gradualmente otras características que son descritas por los autores de la siguiente manera:

Figura 5. Características principales del modelo educativo de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015, pp.58-62)



El principal impacto que este modelo educativo ha tenido, en la educación musical latinoamericana, es asignar como un fin de la educación musical el centrar el aprendizaje en la partitura, oficializando métodos de aprendizaje donde el texto musical es el eje central, conservado por un cuerpo de maestros, teniendo como consecuencia que “el conservatorio extiende la colonialidad del saber musical a un plano ontológico, determinando que la música es el texto, es decir, el conjunto de marcas en la partitura, y el músico es el que conoce el texto” (Shifres y Gonnet, 2015, p.60).

Esta perspectiva ha tenido un fuerte impacto en los procesos educativos a nivel latinoamericano, en diversos niveles: en la formación del profesorado, en la estructuración de las políticas educativas, en la práctica educativa de los docentes, y, a su vez, una fuerte injerencia en el rechazo a las músicas no vinculadas a la tradición escrita, dando espacios ínfimos a las músicas pertenecientes a la otra tradición: la tradición oral. La injerencia que hasta el día de hoy ha tenido este modelo, queda muy bien resumida por ambos autores al decir que la educación musical tendría, bajo las premisas de este modelo, dos claros objetivos: por un lado, intentar formar músicos que dominen el lenguaje escrito en ámbitos especializados y, por otro lado, formar oyentes, receptivos a la labor de los otros (Shifres y Gonnet, 2015, p.63).

1.2.3. El currículum educativo en educación musical.

El acercamiento “civilizador” a la educación musical en la escuela urbana da por sentado la relación jerárquica entre distintos tipos de música, entre las cuales la “música urbana” es difícilmente considerada música, o al menos, no como música digna del salón de clase de música. El propósito de la educación musical es llevar el poder civilizador de la música “real” (clásica o al menos profesional) a las vidas de la niñez urbana. (Gaztambide, 2014, p.55)

Esta posición crítica expuesta por Gaztambide nos introduce en el tema del rechazo a las MPU desde las dimensiones del currículum educativo.

Existe la tendencia a pensar que el currículum sigue siendo algo neutro, no reconociendo que la mayoría de las veces existen principios normativos que están detrás de la selección de los contenidos abordados por dicho currículum, los cuales se vinculan directamente con teorías, hechos principios, valores, actitudes y normas que no siempre son tácitos, entendiéndose que “son construcciones socio-históricas o, lo que es lo mismo, resultados de las confrontaciones de grupos sociales con intereses económicos, políticos, culturales y religiosos específicos” (Torres, 1996, p.55). Este factor, según Torres, tendría una incidencia directa en la manera en como los docentes y el currículum oficial establecen un filtro implícito de músicas consideradas no “serias”, hecho que propiciaría su exclusión (Torres, 1996, p.107).

Algunos autores vinculan este rechazo educativo a ideologías hegemónicas: “Las prácticas escolares del sistema educativo (muchas veces en contraposición con su fundamentación teórica) se inclinan por la homogeneización y reproducción del discurso social hegemónico ignorando o devaluando las “otras” expresiones e historias” (Polo y Pozzo, 2011, p.201).

Como ya hemos visto en el apartado correspondiente al contexto de esta investigación, las políticas educativas habitualmente tienen un discurso en el que se otorga cierta relevancia a las artes en los sistemas educacionales, pero sin hacerse cargo de las tensiones que se generan desde el cómo se produce esta inserción en los procesos educativos, tal como exponen Polo y Pozzo, quienes sostienen que, a pesar de la aparente relevancia curricular de lo artístico, existirían tensiones entre teoría y práctica, entre lo popular y lo académico, y entre la esencia de lo latinoamericano y una cultura europea dominante, situación que tendría como consecuencia que las otras músicas, ajenas al “canon” europeo, se inserten desde una perspectiva positivista (Polo y Pozzo, 2011, p.194).

Asimismo, las autoras continúan su discurso atacando el discurso hegemónico presente en la música al insertarse en el ámbito educativo, mencionando que esta inserción proviene principalmente de sus dimensiones artísticas, valoración que conlleva una carga asociada al dar relevancia al proceso de comprensión de lo musical, factor que permitiría un acercamiento y un disfrute que solo podría llegar desde dimensiones cognitivas (Polo y Pozzo, 2011, p.198).

Continúan las autoras vinculando, además, esta hegemonía con un eurocentrismo, el cual también determinaría las orientaciones de construcción del currículum musical en el contexto latinoamericano. Partiendo de esta observación, plantean unos interrogantes que son muy relevantes para la esencia de esta investigación: “¿Qué es aquello que se selecciona como importante y que debe ser enseñado en la escuela? ¿Cómo despojarse del halo de “superioridad” en el que la estética europea moderna se dispone en el campo musical?” (Polo y Pozzo, 2011, p.199).

Estas tensiones tienen como consecuencia que, al intentar incluir MPU en los ámbitos educativos, esta inclusión se desarrolle desde dimensiones asociadas a

estas hegemonías, tendiendo a “canonizar” los repertorios asociados a lo popular, en el momento de convertirlos en contenidos educativos curriculares, tal como expresan Arredondo y García, situación que obliga al docente a seleccionar repertorios del pasado, o modernos, que le otorguen seguridad, que sean consolidados, aceptados “y no subversivos” (Arredondo y García, 1998, p.93).

Esta problemática está siendo superada en otras áreas del currículum, pero en la educación musical formal no existe aún la posibilidad de trascender esta hegemonía positivista, moderna y decimonónica, tal como expresa José Luis Aróstegui:

Mientras las ciencias de la música, pertenecientes a las ciencias humanas, siguen interesándose por el objeto, las de la educación, encuadradas dentro de las sociales, pasan a poner en el centro al sujeto, una revolución copernicana que, si bien comenzó hace ya largas décadas en educación general, en la musical sigue en buena medida esperando a que llegue el momento de preocuparse más por qué les aporta la música a las personas psicológica y sobre todo socialmente que en qué es lo que aprenden de música. (Aróstegui, 2011, pp.24-25)

El mismo autor propone estrategias para ir en contra de esta hegemonía cultural presente en los currículums educativos musicales, desde las dimensiones de un currículum crítico, sugiriendo alejarse de jerarquías musicales y dar un enfoque crítico e intercultural al seleccionar contenidos para determinados contextos socioculturales (Aróstegui, 2011, pp.22-23).

Mendivil se pregunta: ¿cómo educar entonces a la gente en una concepción de la música acorde con estos tiempos globales, en los cuales las culturas tienden a confluir y compartir espacios comunes? (Mendivil, 2016, p.16). Su respuesta la asocia nuevamente a sus propias conclusiones sobre la tendencia a asignar a la música un carácter universal, sugiriendo que deberíamos asociarla a procesos históricos, en el marco de sistemas culturales específicos y concluyendo que “no existen categorizaciones universales de la música y que los criterios de excelencia o belleza sonora no tienen una base fáctica, sí, en cambio, una ideológica” (Mendivil, 2016, p.16).

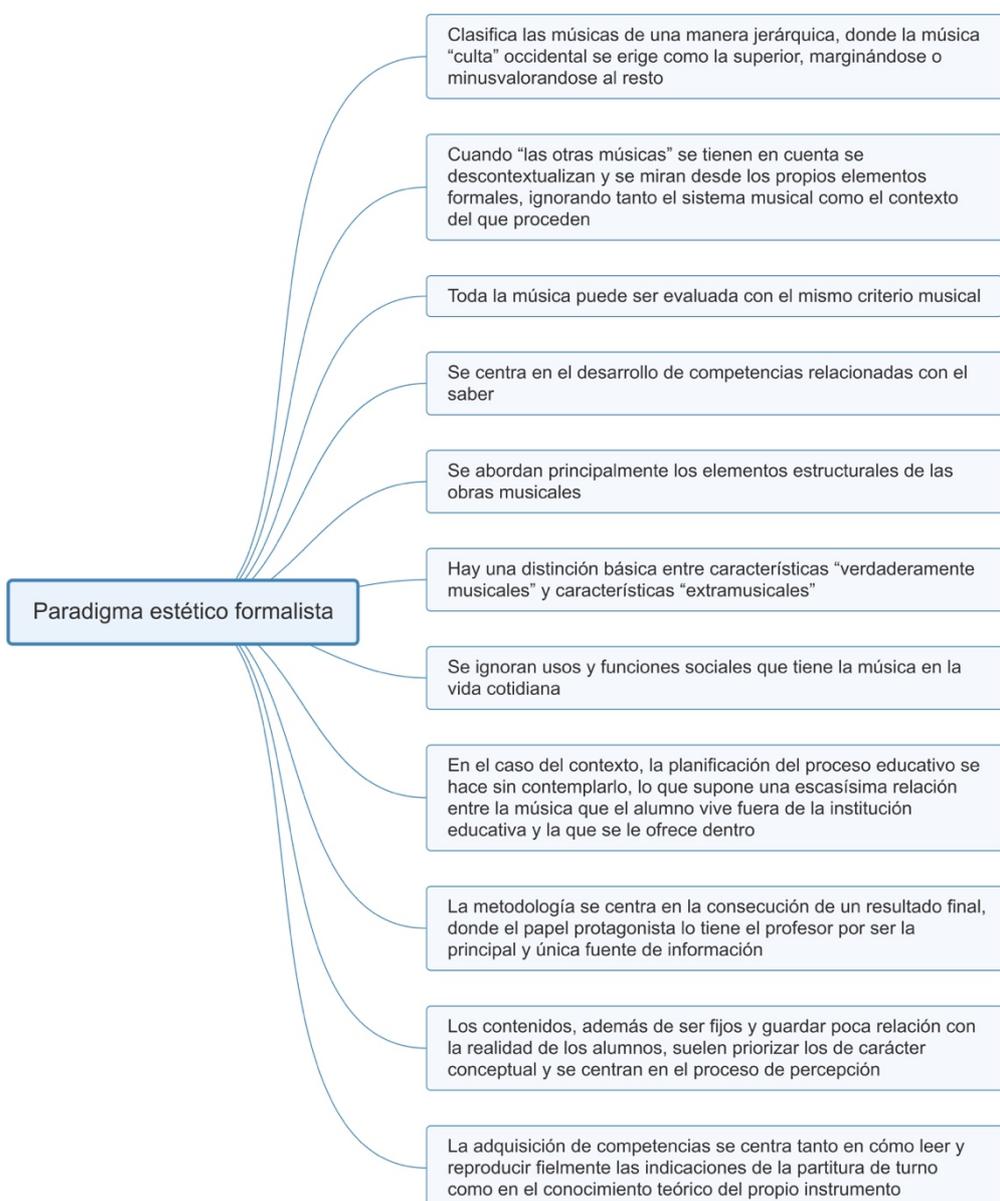
1.2.4. El paradigma estético-formalista.

Otro ángulo desde el que se puede comprender el rechazo académico hacia las MPU es desde la dimensión del paradigma estético-formalista.

Antonio Cremades realiza una adecuada fusión del pensamiento de David Elliott y de Thomas Regelski, caracterizando un paradigma estético-formalista en la educación musical, enfoque que permite entender con mayor profundidad la posición de rechazo a estas músicas en los contextos educativos formales.

A continuación, se exponen las características de este enfoque:

Figura 6. Características principales del paradigma estético-formalista (Cremades, 2008, p.6)



Continúa Cremades diciendo que “El paradigma formalista o estético se basa en un tipo de pensamiento propio de la modernidad, que somete a la música y al arte en general a un proceso de racionalización que deviene en una separación entre vida y música” (Cremades, 2008, p.5). Este paradigma educativo tendría sus orígenes en que los pensamientos de “filósofos musicales que van de 1750 a 1950 tienen asumido a priori que es natural concebir y percibir la música en términos de atributos auto-referenciales, absolutos y universales” (Cremades, 2008, p.5).

Podríamos establecer un resumen de las directrices de este enfoque con una reflexión del mismo Regelski, quien vincula este paradigma con un enfoque proveniente de la racionalidad de la ilustración, el cual explicaría la relevancia asignada a los elementos internos, donde cada uno de ellos, es decir, melodía, ritmo, métrica, forma, timbre, etc. se observan como elementos independientes y que es necesario conocer, desde su independencia, para lograr una percepción asociada a una “respuesta estética inteligente” (Regelski, 2007, p.5).

Este enfoque se vincula, directamente a su vez, con las denominadas “bellas artes”, concepto que ha dominado la concepción artística de la música y que ha tenido una fuerte presencia en el ámbito educativo, tal y como expone Romé, quien argumenta que la formación musical en Latinoamérica tiene una fuerte injerencia paradigmática desde la esfera de lo que se entiende por Bellas Artes, cuyas estéticas hegemónicas se explicarían en la tendencia a buscar la trascendencia de esta artes a cualquier carácter o funcional-social, en un énfasis en el desarrollo de competencias técnico-instrumentales, en la relevancia al elemento formal de las obras desde su perspectiva compositiva, en su búsqueda de universalidad de la música y en la separación de roles entre intérprete y compositor (Romé, 2015, p.7).

Esta circunstancia conlleva que las MPU no cuenten con la adecuada valoración educativa, ya que tampoco existe un consenso entre los colectivos vinculados a la educación musical respecto a cuáles deben ser los fines del proceso educativo. Esta falta de consenso se explica en las tensiones de tipo paradigmáticas que siguen generando una distancia entre posiciones ligadas al mencionado paradigma estético-formalista y otras asociadas a una mirada más praxial de los grandes objetivos educativo-musicales, manteniéndose, en los ámbitos asociados a la

educación musical formal, la premisa de que existen músicas “mejores” y “peores”, “malas” y “buenas” en el momento de estructurar el *corpus* de trabajo del profesorado especializado. Así, se ha perpetuado como único fin educativo el llegar a conocer y comprender las características internas de la música, separándola de los vínculos socioculturales que interactúan con ella tanto en sus procesos creativos como en su aceptación por parte de grupos sociales determinados, a pesar de que estos grupos sociales le asignan relevancia, significados y usos que no están necesariamente vinculados con las características internas del hecho sonoro, elemento que ha conllevado la necesidad de que el profesorado sea capaz de adaptar su labor educativo-musical a los diferentes niveles y contextos.

A modo de conclusión de este apartado destinado a la comprensión del rechazo a las MPU desde dimensiones académicas y educativas, se observa como pertinente y relevante considerar las reflexiones de Mendivil respecto a qué es música, con la intención de ampliar una mirada que permita alejarse de estas posiciones de rechazo:

Otrosí no existe consenso en el mundo sobre lo que es música. Para los kaluli de Papúa Nueva Guinea la música real es aquella que producen los pájaros en las copas de los árboles, mientras que la humana no pasa de ser una imitación imperfecta. Para algunos grupos bantúes de Kenia y Uganda, en cambio, la voz *gnoma* (música) connota al mismo tiempo la danza y el tañer de tambores, (...) los indígenas quechua de los Andes central consideran música el rumor del río, el temblor de las hojas de los árboles y otros ruidos producidos por la naturaleza, (...) estos ejemplos sugieren que si cada cultura define a su antojo lo qué es y no es música, la forma singular no es realmente aplicable para denotar todo lo que dicha voz encierra. Pero entonces ¿por qué pensamos que la música es singular?. (Mendivil, 2016, pp.20-21)

1.3. Validando la inclusión de las MPU en la educación musical

Apoyando el uso de la música popular en el aula, el tema que surgió con mayor frecuencia fue que la música popular se puede usar como una poderosa herramienta de motivación, que puede captar la atención de los estudiantes, mantener su interés y aumentar su participación en actividades de aula. (Springer y Gooding, 2013, p.31)

Comienza este apartado con esta cita de Springer y Gooding, que refleja cómo, en la práctica, la inclusión de músicas asociadas a las MPU son un soporte en términos motivacionales en contextos educativos, siendo, normalmente, este el argumento más considerado para validar la inclusión de las MPU en la educación musical formal. Se verá, en el transcurso de este apartado, que los argumentos de su validación pueden ir más allá.

Habitualmente la música es incluida en los procesos de la educación formal exclusivamente desde su dimensión artística, no considerando su dimensión de constructo sociocultural cuya existencia y relevancia se expresa en los más variados contextos sociales, culturales y geográficos. Esta dimensión extra o supra-artística fue teorizada, desde una mirada antropológica, entre otros autores, por Martí, quien afirma que normalmente la música es considerada desde su dimensión artística, desde la estética, pero sin observar “significaciones, usos y funciones (...) que nos explican su innegable importancia social” (Martí, 2000, p.10)

Ahora bien, entendemos que el hecho musical se asocia actualmente, de manera prácticamente indivisible, al concepto de “Arte”, así que, si es menester considerar la música dentro de este ámbito, sería, por nuestra parte, desde dimensiones alejadas de la concepción positivista de “Bellas Artes”, dimensión que ha supeditado la multidimensionalidad de la música a “obras”, y que la ha separado de su vínculo natural con el movimiento corporal, tal como sostiene Shifres, destinada a ser objeto de contemplación en el mundo de los sonidos, considerando todo lo demás como extramusical (Shifres, 2012, p.5).

Para finalizar este apartado, se abordará la validación teórica de la inclusión educativa de las MPU desde dos ámbitos: desde la relevancia que tiene para el segmento etario juvenil y desde el ámbito educativo-musical.

1.3.1. Relevancia que le otorga a las MPU el segmento etario juvenil.

La relevancia que asignan niños y jóvenes a las músicas de su preferencia constituye una de las bases argumentales relevantes que validarían la presencia de MPU en la educación musical formal, incluyendo los programas de formación del profesorado especializado, y más aún, si se considera el hecho de que las

preferencias musicales de la mayoría de los educadores musicales en formación están vinculadas a las MPU. Estos usos, valores y significados son descritos por Martí:

Para el joven, la música es tremendamente importante porque le abre el camino de entrada a la sociedad: le explica el mundo en el cual vive, le marca los roles que ha de desempeñar en la sociedad, como adolescente, primero, y como adulto después. Le da sentido del tiempo, del espacio, de generación, de clase, de etnicidad, de género. (Martí, 2000, p.14)

En el acercamiento de la juventud a las músicas de su preferencia se emplean “referentes semánticos de origen cultural para la construcción de significados musicales” (Céspedes, 2010, p.199). Pero siempre vinculando sus preferencias con todo el elemento subjetivo, las relaciones con sus pares en la valoración de músicas y textos, la relevancia de lo audiovisual en la cultura actual, y el contexto social y cultural (Céspedes, 2010, p.199).

Niños y jóvenes tienden a establecer diferencias entre músicas “vivas” y otras que pertenecen al pasado, las que tienden a asociar a sus contextos escolares (Froehlich 2011 p.150). Esto, como ya se había visto en el rechazo a las MPU desde el paradigma estético-formalista, ha sido profundamente descrito por Regelski, quien resalta que para los jóvenes, la distancia existente entre sus músicas y las del contexto escolar puede causar actitudes negativas contra estas músicas, y que podrían explicar “la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes” (Regelski, 2009, p.31).

En un apartado anterior ya se analizó el rechazo educativo a las MPU por su vinculación con lo “comercial”. Esta connotación que se les ha atribuido, desde la segunda mitad del siglo XX, ha potenciado la idea que la educación musical debería estar orientada a “alejar” al estudiantado de las esferas comerciales para llevarlos hacia músicas desarrolladas lejos de dicho espectro. Esta problemática ha dado pie a investigaciones que intentan reflexionar sobre la distancia que se está produciendo entre los consumos musicales juveniles y la industria musical. El estudio de Rivera y Carriço deja en evidencia la influencia de las tecnologías

asociadas a dispositivos móviles e internet en las “identidades auditivas nómadas” de los jóvenes participantes en su estudio, postulando que la música es el elemento social más expresivo de las culturas juveniles actuales. Los autores concluyen, además, que las principales influencias para la construcción del gusto juvenil es la relación entre pares, y que la web solo sirve de filtro musical para acceder a lo internalizado en esta relación. Además sostienen que “internet cambió la noción de la música como producto, convirtiéndola en información”, obteniendo como principal conclusión que el joven “dejó de ser un comprador para convertirse en un oyente” escapando a la lógica del consumo al disponer en internet de músicas mediadas principalmente por las relaciones con sus pares “sin formar parte de la estructura y proceso de compraventa de la misma” (Rivera y Carriço, 2015, p.49).

De la misma forma, al abordar la relevancia que le asignan niños y jóvenes a las músicas de sus preferencias, y en la búsqueda de referentes teóricos que ayuden a comprender el por qué esta relación debería ser considerada por la educación musical formal, surge la temática del gusto musical, perspectiva que ha sido profundamente desarrollada, de forma general, por Pierre Bourdieu. El autor argumenta, desde una perspectiva histórica, cuan incorrecta es la suposición que “objetos tan complejos como las obras de arte, producidas según leyes de construcción elaboradas a lo largo de una historia relativamente autónoma, sean capaces de suscitar, únicamente por sus propiedades formales, preferencias naturales” (Bourdieu, 2010, p.67).

Bourdieu aborda también el tema del universalismo, desde la perspectiva del gusto, afirmando que las categorías de percepción tienden a vincularse con una formalidad estética, obteniéndose como resultado un cierto “etnocentrismo a contrapelo de un falso universalismo del gusto que (...) permanecería idéntico en su esencia (...) como el sol que permanece igual sin importar la diversidad de los objetos que ilumina” (Bourdieu, 2010, p.71).

Asimismo, Bourdieu desarrolló el concepto de “capital cultural”, el cual puede ser también observado desde una perspectiva etaria, puesto que la juventud es recipiente de una cultura heredada desde sus contextos tanto familiares como sociales. Al analizar el autor el encuentro entre el código genérico de unas “obras

de arte" e individuos con un capital cultural que les impida un acercamiento integral a estas, se produciría un "exceso" en las posibilidades de internalizar dichas obras, debido a "una capacidad definida y limitada de aprehensión de la "información" propuesta por la obra" (Bourdieu, 2010, p.76).

Por otro lado, otro autor que ha desarrollado el tema del gusto musical, desde una perspectiva sociológica, es Antoine Hennion, quien profundiza en la problemática de la objetividad versus la subjetividad de los "objetos" motivos de gusto y establece la necesidad de salir de las dimensiones de la objetividad perceptual (Hennion, 2010, p.32).

Vinculado a la relevancia del tema del gusto, por parte de niños y jóvenes, está todo aquello relacionado con las funciones sociales de la música, temática que ha sido desarrollada por Simon Frith. El autor asigna relevancia a la vinculación de la individualidad en el interior de los contextos sociales: "Esta interacción entre la inmersión personal en la música y, no obstante, su carácter público, externo, es lo que convierte a la música en algo tan importante para la ubicación cultural de lo individual en lo social" (Frith, 1987, p.6). Sostiene además que la intensidad de la vinculación entre músicas de sus preferencias está más desarrollada en la juventud y en los adultos jóvenes, al estar más conectada con las tensiones que en esas edades se producen entre lo individual y lo social, concluyendo que "no es únicamente que los jóvenes necesitan la música, sino también que el ser "joven" se define a partir de la música" (Frith, 1987, p.9). Así, para él, otro elemento importante, en el vínculo entre niños y jóvenes y las músicas que prefieren, es la relevancia social que permite comprender la estrechez de este vínculo: "Y ello viene a reafirmar mi visión de la música popular: la música juvenil es socialmente importante no porque refleje la experiencia de los jóvenes (auténtica o no), sino porque define para nosotros lo que es la "juventud"" (Frith, 1987, p.9).

Si abordamos la validación de las MPU en la educación musical, desde la perspectiva de la identidad juvenil, podremos observar su relevancia tanto a nivel de las identidades individuales como de las sociales.

Susana Flores Rodrigo, realiza una exploración teórica de gran alcance acerca de

las relaciones de la música y la juventud. Nos dice que “durante esta etapa la música se convierte en un importante elemento que ocupará diferentes funciones en su vida (...) con aspectos propios de la adolescencia, como el desarrollo de la identidad y las relaciones sociales” (Flores, 2007b, p.101).

Como ya hemos visto, los jóvenes tienden a dar una mayor relevancia a la música de sus gustos que a la que habitualmente trabajan en el aula de música, factor que produciría unas tensiones identitarias con las necesidades educativas del estudiantado (Oriola y Gustem, 2015, p.356).

Por ello, es importante mencionar también la investigación realizada por Ignacio Megías y Elena Rodríguez, en la que abordan la relación identidad juvenil-afinidades musicales, estableciendo una correlación entre las funciones de la música y las dimensiones: “aspecto individual de la identidad”, “aspecto colectivo de identidad”, “identidad reconocida e identidad atribuida”, “el gusto y su estructuración” y “música y principios” (Megías y Rodríguez, 2001).

Por otro lado, la relevancia del desarrollo de identidades colectivas juveniles ha sido abordada también, desde la dimensión educativo-musical, por Maravillas Díaz y Gastón Ibarretxe, quienes argumentan que “la música es uno de los referentes más importantes en la configuración de la identidad juvenil” (Díaz e Ibarretxe, 2008, p.103), y que, a su vez, es uno de los medios más relevantes de relación con sus pares.

Ahora bien, ¿cómo se explica la construcción de identidades a través de la música popular? Vila sostiene que esta música corresponde a un “artefacto cultural” utilizado para la estructuración de identidades sociales, otorgando referencias en maneras de ser y de comportarse, y artefactos que además “ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional” (Vila, 1996, p.5). Esta dualidad descrita por Vila aporta elementos relevantes en la comprensión de cómo las MPU pueden ayudar a la conformación de identidades juveniles, elementos que la educación musical formal debería considerar como relevantes en el momento de diseñar y aplicar estrategias curriculares y didácticas.

Al mismo tiempo, un elemento que también es considerado habitualmente como contrario al desarrollo de las identidades es, nuevamente, el tema del carácter comercial de las músicas de preferencia de niños y jóvenes. Frente a esto, Hormigos y Martín-Cabello ponen sobre la mesa una postura muy interesante sobre la relación entre el mercado musical y la identidad juvenil, argumentando que la música popular se encontraría en una “intersección del mercado de consumo y la expresión creativa de los jóvenes” (Hormigos y Martín-Cabello, 2004, pp.267-268), concluyendo que ni la industria musical ni, por otro lado, los jóvenes en forma autónoma, dan sentido íntegro a su universo de simbolismos. Continúan con esta idea, manifestando que los jóvenes están en una constante negociación de sus identidades con el contexto en el que se desarrollan, que el mercado juvenil es una realidad en las sociedades como la nuestra y no ven como algo negativo llamar a estas músicas una “mercancía”, pero reiterando su valor en la construcción de estas identidades (Hormigos y Martín-Cabello, 2004, p.268).

El mismo Hormigos, en un artículo posterior, manifiesta que en nuestras sociedades posmodernas, la búsqueda de la inmediatez de lo musical le ha hecho perder relevancia al discurso cultural que rodea a la música, y nos dice que: “De este modo el hecho musical pierde, progresivamente, los límites en los que se hacía comprensible y deja de facilitar una identidad cultural perfectamente definida para apostar por diversos modelos identitarios móviles” (Hormigos, 2010, p.98).

Ahora bien, si nos centramos en el contexto chileno, es pertinente citar el trabajo de Raúl Aranda, quien estudió los significados que los jóvenes dan a las músicas que escuchan. Según su estudio, estos significados girarían en torno a las características del género, las características culturales, la formación musical, los contextos en que se realiza la escucha musical en términos del “ambiente humano” en que esta ocurre, el ambiente sonoro que genera y la comodidad y calidad del espacio físico en el que se acercan a ella (Aranda, 2015, p.68).

Del mismo modo, como mencionábamos anteriormente, en el mismo contexto chileno, habitualmente se asocia el concepto de identidad con lo cultural, con la necesidad de la educación musical de mantener y preservar tradiciones locales y latinoamericanas, con el folklore en general, ese folklore del que Mendivil nos

recuerda su herencia posromántica y que “no respondió a la valoración repentina de productos culturales antes injustamente ignorados, sino al despertar de proyectos oficiales para su apropiación por parte del Estado” (Mendivil, 2016, p.55) y que, al mismo tiempo, tiende a “fossilizar” productos culturales que han estado, y estarán, en un constante cambio. Frente a esta problemática, Forno y Soto nos hablan de cómo el tema de la identidad cultural puede ser trabajado desde lo musical sin caer ni en estereotipos ni en caricaturas, sino más bien, cogiendo los elementos que los jóvenes hacen suyos para canalizar las distintas problemáticas con las que se enfrentan. Estos autores, al desarrollar un estudio en un contexto del sur de Chile con la etnia mapuche, concluyen que educadores tradicionales incluyen géneros de MPU en el desarrollo de una identidad cultural asociada a este pueblo originario (Forno y Soto, 2015, p.187).

1.3.2. El ámbito educativo-musical.

Continuando con la validación de la inclusión de MPU en la educación musical formal, ahora desde una mirada directa desde el ámbito educativo-musical, Se considera relevante la distinción que establecen Touriñan y Longueira entre tres acepciones desde las que se podría analizar la presencia de lo musical en el ámbito educativo, para luego comprobar, como una de ellas es la que ha predominado en la educación musical formal. La clasificación de los autores es la siguiente:

2. La música como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artístico-musical, aporta valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia educativas realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.
3. La música como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales.
4. La música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. (Touriñan y Longueira, 2010, p.177).

Si se observa detenidamente estas tres acepciones propuestas por los autores, es posible observar que la segunda de ellas es la que estaría dominando la educación musical formal, aunque en el caso chileno, este énfasis estaría un poco más

presente en los ámbitos de docentes en ejercicio y en la formación del profesorado, y no tanto así en los programas del MINEDUC, que estarían en una posición más cercana a la primera de las acepciones. Este punto será abordado en la dimensión metodológica de esta investigación.

Touriñan, en un trabajo posterior, nos entrega claves de la primera de estas acepciones, sosteniendo que esta corresponde a una educación en valores y que aporta al desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que permiten una vivencia con el contexto en el que se desarrollan las artes, con el fin de lograr una “experiencia artística con valor educativo” (Touriñan, 2011, p.75).

Por otro lado, Aróstegui presenta una problemática que nos ayuda a comprender la realidad con la que se encuentran niños y jóvenes al enfrentarse, en los centros educativos, con repertorios que se alejan de sus contextos sonoros reales, mencionando que la formación musical que a ellos les puede interesar, la desarrollan principalmente en instancias extra-aula y que, al haber un predominio de lo técnico-instrumental, desde la lectura musical, obligando al profesorado a trabajar con repertorios simplificados, catalogados habitualmente como educativos o infantiles, con el fin de iniciar a los estudiantes en la lectoescritura musical (Aróstegui, 2006, p.832).

Esta premisa nos acerca a las reflexiones de Murillo i Ribes, quien establece, de forma tácita, que el paradigma estético-formalista ha liderado las prácticas musicales de los centros educativos en el ámbito de la educación musical, pero incluye, además, el concepto “tonal”, estableciendo una conexión con la cercanía que debería existir con músicas de otras culturas: “Las prácticas musicales en nuestras aulas se basan, casi unánimemente, en el trabajo teórico desde enfoques formalistas y estéticos, con unas prácticas instrumentales centradas básicamente en un repertorio occidental de estilo tonal” (Murillo i Ribes, 2015, p.49).

El mismo autor, nos propone un acercamiento al enfoque filosófico praxial de David Elliott, al exponer lo siguiente: “Plantear el aprendizaje musical desde un enfoque pragmatista (...) implica trabajar desde la misma acción y contemplar la

creación sonora como un elemento necesario para garantizar una mejora en las prácticas habituales en el aula” (Murillo i Ribes, 2015, p.49).

Las propuestas educativas de Elliott encuentran su fuente de inspiración primaria en el pensamiento de John Dewey, quien en su libro *El Arte como experiencia*, publicado por primera vez en 1934, sienta las bases del alejamiento de la educación artística de las premisas ligadas a lo estético-formalista, argumentando que el soporte de transmisión del arte no se desarrolla en contextos de objetividad ni de subjetividad, y que lo que le otorga su dimensión artística, es precisamente, el entrar en contacto con los individuos a través de experiencias únicas (Dewey, 2008, p.324).

De esta forma, su legado fue adaptado, posteriormente, al ámbito de la didáctica de la educación musical por Elliott, quien en el año 1995 publica su libro *Music Matters*, en el que consolida el enfoque filosófico *praxial*, concepto que no ha estado exento de problemas de traducción del inglés al castellano, tal como explica Pliego en su tesis doctoral del año 2012, quien declara que algunos autores le han denominado filosofía o paradigma “pragmatista” y en algunas publicaciones como “práctico” (Pliego, 2011, pp.44-45). Para efectos de esta investigación consideraremos su postura y le denominaremos enfoque filosófico praxial.

En su enfoque, el alejamiento del enfoque estético-formalista ya propuesto por Dewey es continuado por Elliott, llevando estas reflexiones al plano de lo musical, sosteniendo que la finalidad de lograr “experiencias estéticas” ha potenciado en la educación musical un solo tipo de acercamiento al hecho musical, que se basaría en centrarse “exclusivamente en sus cualidades estructurales o estéticas” (Elliott, 1995, p.22).

El mismo autor, en un texto posterior, describe las dos características principales del enfoque filosófico praxial en educación musical: la primera, que la naturaleza de la educación musical depende de las concepciones que se tengan de lo que es la música, y la segunda, que el significado de la educación musical dependerá de la relevancia y el significado que se le dé a la música en la vida cotidiana (Elliott, 1995, p.8).

Del mismo modo, otros autores han continuado desarrollando el enfoque filosófico praxial en la educación musical, enfoque que nos ayudaría en la búsqueda de referentes teóricos que presenten bases argumentales orientadas a validar una mayor inclusión de MPU en la educación musical formal.

En esta línea, Rosabal-Coto subraya que la educación musical debería dar relevancia al significado de la música en la vida cotidiana de las personas, para evitar ser poco significativa en una proyección futura, abogando por una apertura al significado que las personas dan a sus músicas y al uso que le dan en sus vidas, porque, de no ser así, “no será más que una praxis estéril” (Rosabal-Coto, 2008, p.15).

Esta posición de Rosabal-Coto está en sintonía con los argumentos que ya hemos expuesto de Thomas Regelski, quien evidencia la problemática de situar el repertorio trabajado en el aula en extremos tan distantes de la realidad que el estudiantado vive en contextos extra-aula y como consecuencia, cómo esta desvinculación genera tensiones con su vida futura (Regelski, 2009, p.31).

Sumado a estas visiones, Cremades defiende, siempre en la línea del pensamiento de Elliott, que en el contexto de la educación musical, todas las músicas son válidas y que no deberían existir jerarquías entre los géneros y estilos a utilizar en el ámbito educativo (Cremades, 2008, p.11). El autor continúa su discurso remarcando que la importancia dada a los distintos contextos juega un rol fundamental, defendiendo que todo trabajo didáctico-musical debería considerar, en todo momento, dichos contextos, y concluye diciendo, además, que “la obra” no debería constituirse como un fin sino como un medio que tenga como objetivo un enriquecimiento personal y social (Cremades, 2008, p.11).

En la línea de dar relevancia al impacto a largo plazo de la educación musical, expuesto por Regelski, Herrada nos ofrece una clarificadora reflexión vinculada a la relevancia de dicha utilidad, al afirmar que la educación formal debería orientarse a lograr una validez del conocimiento, a que este conocimiento sea útil y que “genere respuestas y soluciones inmediatas a las necesidades del individuo en formación” (Herrada, 2016, p.207) y refuerza la idea de que el conocimiento

que se aborde en el aula debe ser relevante para el estudiantado, proponiendo que debería existir una mayor participación de los jóvenes en las planificaciones lectivas de los docentes, como parte de una retroalimentación pedagógica (McLaren, 1990, p.19)

Esta premisa de la retroalimentación pedagógica que se debería lograr entre estudiantes y docentes, como individuos que comparten un contexto similar, es reforzada, a su vez, por Macdonald, quien expone y respalda que el enfoque filosófico praxial es la alternativa para fusionar los intereses de los docentes con los de los estudiantes (Macdonald, 2016, p.38).

Del mismo modo, la consideración de los contextos y de las realidades sonoras extra-aula con las que convive el estudiantado, ha sido también abordada por Arredondo y García, quienes argumentan que, desde este enfoque de carácter praxial, se deben reconocer estos contextos, utilizándolos como eje de la formación “desde valores y actitudes críticas, solidarias y tolerantes” (Arredondo y García, 1998, p.92).

En sintonía con estas reflexiones, Froehlich nos dice que cuando en la educación musical formal no se reconocen los vínculos sonoros del estudiantado con sus familiares o con sus pares, se corre el peligro de llegar solo a una forma de escolarización, y no a una plena educación (Froehlich, 2011, p.142). Continúa la autora afirmando que, si se considera que la relevancia del conocimiento tiene una connotación subjetiva, el que los contextos sonoros reales de los estudiantes sean distintos a los que se trabajan en el aula, produce conflictos en cuanto a la importancia de lo que se aprende en la educación musical formal (Froehlich, 2011, p.142).

Por otra parte, en el contexto chileno, es Uribe quien busca reforzar los principios del enfoque filosófico praxial expuesto hasta ahora. Uribe sostiene que el impacto de las músicas actuales es tan fuerte, que nos vemos en la obligación de cambiar, no solo las estructuras de legitimación y jerarquización, sino además, en la praxis, las antiguas metodologías que ahora no alcanzan a dar cobertura a las necesidades del estudiantado, circunstancia por la que las estrategias anteriores, pierden su

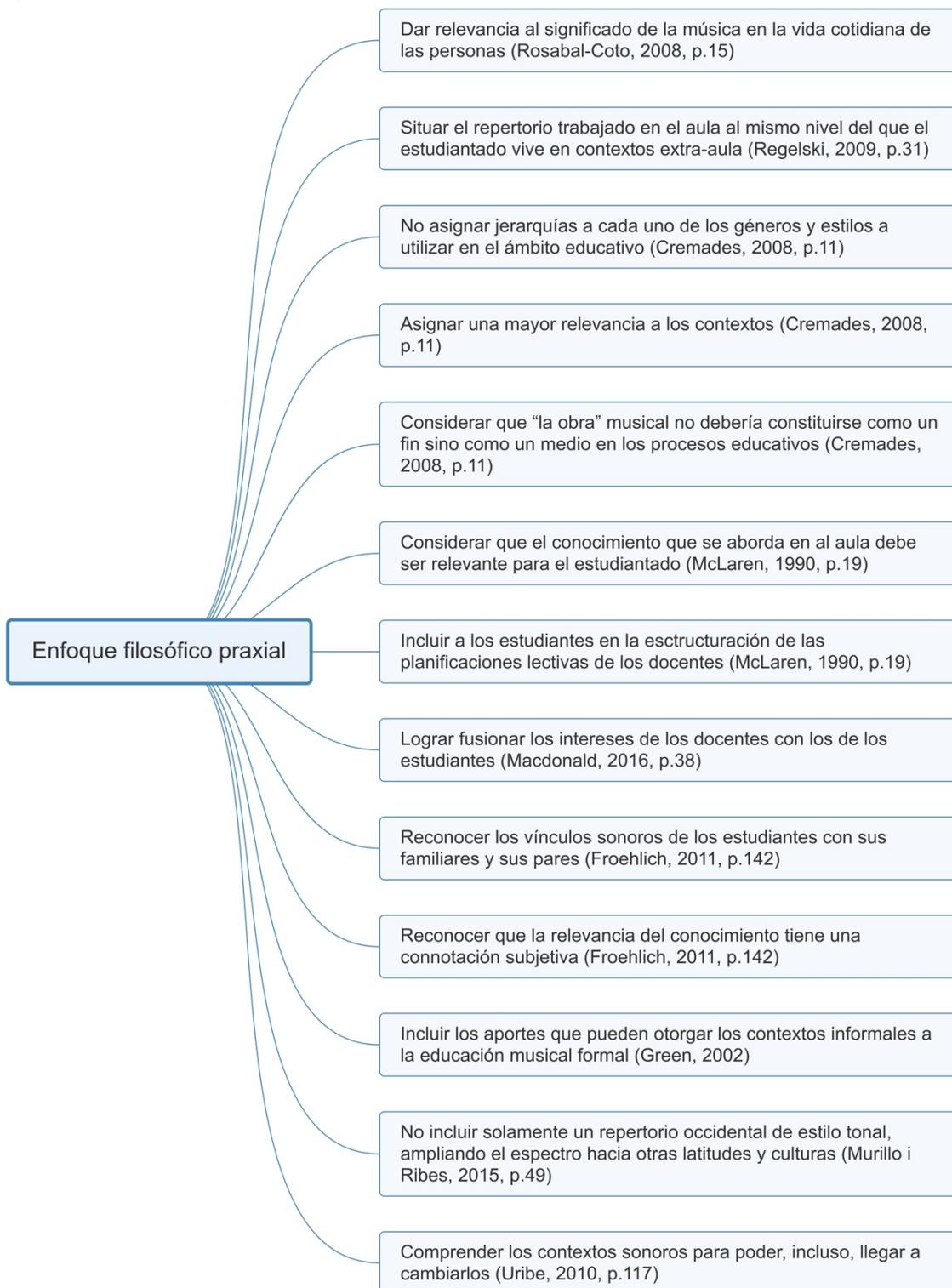
carga simbólica (Uribe, 2010, p.113). El autor conecta, además, con la idea de la utilidad futura de la educación musical ya expuesta con anterioridad, pero agregando un elemento distinto: el que ya no basta solo con comprender el contexto, sino también, que desde una perspectiva crítica, es posible, incluso, llegar a cambiarlo (Uribe, 2010, p.117).

Esta perspectiva crítica es abordada, conjuntamente, por otros autores, estableciendo vasos comunicantes entre la perspectiva crítica y el enfoque filosófico praxial. Este enfoque filosófico considera los contextos, y la perspectiva crítica aporta, sobre lo anterior, comprensión y cambio: “Una aproximación de este tipo a la educación musical proporciona un conducto a través del cual los profesores y profesoras y sus estudiantes comprenden el mundo” (Abrahams, 2008, p.320).

Desde la perspectiva de cómo poder implementar un currículum educativo musical que considere un mayor enfoque praxial, existen trabajos destacables que se sitúan en esta línea. Entre ellos, el artículo de Susana Flores en el que expone modelos didácticos que pueden ser utilizados para incluir MPU en la educación musical formal (Flores, 2007a), las propuestas de Lucy Green sobre lo que pueden aportar, a la educación musical formal, los aprendizajes informales asociados a las MPU (Green, 2002), junto con, en el contexto latinoamericano, la tesis doctoral ya mencionada de Pliego en la que, después de un profundo trabajo de investigación, llega a proponer unos fundamentos curriculares orientados a la formación universitaria del profesorado de educación musical en su país, México (Pliego, 2011), fundamentos que podrían ser aplicables a otras latitudes. Por otro lado, la colección “Música Popular, epistemología y didáctica” coordinada por Romé (2015), aporta ideas didácticas concretas contextualizadas y fundamentadas de cómo trabajar estas músicas en distintos contextos educativos.

En la figura 7 se pueden observar las características principales del enfoque filosófico praxial.

Figura 7. Características principales del enfoque filosófico praxial



De la misma forma, en términos generales, existen diversos autores que han aportado tangencialmente a validar la inclusión de MPU en la educación musical

formal: Dunbar-Hall y Wemyss (2000) describen la inclusión de la música popular en la educación australiana como producto de una reflexión por parte de los docentes, una implementación de métodos alternativos y un nuevo concepto de educación musical. Woodford (2005) con una perspectiva crítica de la educación musical y tomando como base premisas de Dewey, valida la relevancia de insertar elementos de la democracia dentro del aula de música. Barret (2007) reflexiona sobre tensiones de tipo curricular en la educación musical en el contexto norteamericano. Arús (2007) establece un paralelismo entre la realidad artística y la educativa, profundizando en elementos técnicos que ayudan a la comprensión de la inserción de la música pop en el aula. Mantie (2013) realiza una revisión teórica de las perspectivas de una “pedagogía musical popular”, analizando una serie de artículos de distintas latitudes y comparándolos con la realidad norteamericana. Tavares y Medeiros (2015) analizan las relaciones entre escuela, currículum y educación musical, enmarcando el foco de estudio en el concepto de cultura escolar, como una categoría particular de estudio, y cómo la educación musical proporciona instrumentos para la reflexión, crítica y expansión del repertorio musical de los estudiantes. Hoon (2015) realiza una revisión de la literatura vinculada al uso de la música popular como herramienta de enseñanza, además de los pros y contras de su inclusión. Ceballos y Cremades (2015) realizan una valoración de las MPU como herramienta para comprender contenidos asociados a las músicas de carácter docto-académico, a través de un estudio cuasi experimental. Bates (2017), desde una perspectiva crítica explora cómo la educación musical formal, en las sociedades capitalistas modernas, refleja las estructuras jerárquicas de medios y finalidades unidimensionales del capitalismo, y como la filosofía praxial moderna ofrece unas alternativas para la educación musical, desde la perspectiva de la consideración de tensiones entre las clases sociales y, para finalizar, la diferenciación entre una educación musical basada en la *instrucción* y aquella basada en el *encuentro* que propone Swanwick (1991), quien desde la perspectiva de una “estructuración débil” del proceso educativo aboga por otorgar espacio a los estudiantes y sus intereses.

Como cierre de este marco teórico, sería relevante mencionar que una de las perspectivas teóricas desde el ámbito musicológico que deberían tener un mayor impacto en la educación musical formal actual debería ser la de Small (1988), autor que plantea, en sintonía con el pensamiento de Elliott, la instauración de una concepción horizontal y no jerarquizada de todo lo que rodea al hecho musical, poniendo en un mismo nivel a todos los involucrados e intentando modificar la conceptualización contemporánea de la música desde un objeto hacia un accionar, hacia un verbo, que el describe como “musicar” (*musicking*):

musicking (...) es una actividad en la que participan todos los presentes y en la que (...) todos los presentes tienen cierta responsabilidad. No es solo un tema de compositores, o incluso intérpretes, que hacen algo de manera activa para unos oyentes pasivos. Lo que sea que estemos haciendo, lo estamos haciendo todos juntos: intérpretes, oyentes (...) compositores (...) bailarines, recolectores de boletos, músicos de piano, *roadies*, limpiadores, etc. (Small, 1998, p.9)

La perspectiva del *musicking* abre nuevas posibilidades de trabajos didácticos en el aula, y nos aleja de otros modelos que buscan única y exclusivamente la obtención de resultados y en los que la búsqueda del desarrollo del “talento” domina los espacios educativos, otorgando una nueva visión de cuál debería ser el desarrollo de la “musicalidad” en la educación formal.

1.4. Contexto en el que se desarrolla la investigación

A continuación, se presentan las principales características del contexto en el que se desarrolló la investigación: la educación musical chilena. Dentro de este amplio espectro, se optó, por razones del diseño de la investigación, como ya hemos anticipado, por focalizar el estudio en tres ámbitos de análisis específicos: el currículum nacional del MINEDUC, el profesorado de educación musical y las carreras universitarias de formación profesional docente en la especialidad de música.

1.4.1. Currículum nacional del Ministerio de Educación (MINEDUC).

El sistema educacional chileno está dividido en cuatro niveles educativos: educación parvularia (infantil), educación básica (primaria), educación media (secundaria) y educación superior (universitaria o técnica). Asimismo, se rige por la Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE) de 2009 (MINEDUC, 2009) que reemplaza a la anterior, la Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE) de 1990 (MINEDUC, 1990).

La ley vigente, ya en su segundo artículo, hace una mención explícita a la presencia de las artes en el currículum: “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”. (MINEDUC, 2009, p.1). Al mismo tiempo, esta relevancia explícita en el arte, también está presente en la Ley 21.040 (MINEDUC, 2017a) que crea el sistema de educación pública, ley que complementa la legislación vigente en la cual aparece, del mismo modo, como uno de los fines del sistema de educación pública, el procurar “una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos”. (MINEDUC, 2017a, p.1). Por otro lado, este supuesto énfasis en lo artístico no es coherente con la disminución de horas de música dictada en el decreto exento 1.363 en el año 2011, que redujo la cantidad de horas de la enseñanza musical en educación básica, de una hora y media a cuarenta y cinco minutos semanales.

Las bases curriculares vigentes para la asignatura “Música” se enmarcan en el acuerdo N.º 53 del Consejo Nacional de Educación, considerado en el Decreto Supremo de Educación N.º 439 / 2012 (MINEDUC, 2012), que va desde primero hasta sexto año de enseñanza básica. Desde séptimo año de enseñanza básica hasta segundo año de enseñanza media, el currículum de la asignatura está delimitado por el Decreto Supremo de Educación N.º 369 (MINEDUC, 2015). Y en los cursos correspondientes a tercer y cuarto año de enseñanza media, el currículum se mantiene en los márgenes del Decreto Supremo N.º 40 de 1996 y la

asignatura pasa a denominarse “Artes Musicales” (MINEDUC, 1996). Para estos cursos, la asignatura tiene un carácter optativo, ya que el estudiantado puede elegir entre la recién mencionada y “Artes Visuales”, contando con una carga horaria de una hora y media a la semana. La organización legal del currículum vigente se puede observar en la figura 8:

Figura 8. Organización legal del currículum vigente MINEDUC

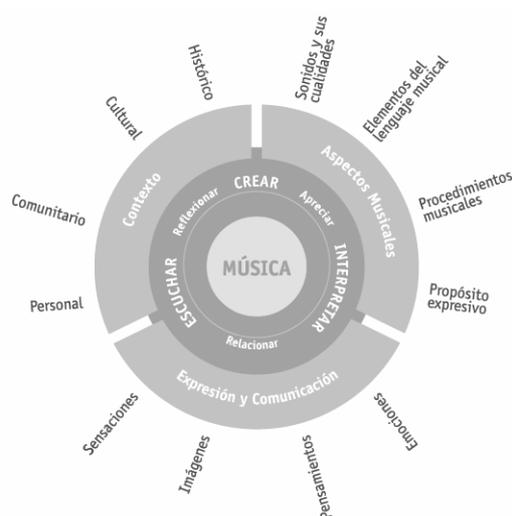


Las características y evoluciones del currículum nacional para la especialidad, entre los años 1965 y 1998, han sido ampliamente estudiadas por Carlos Poblete. El autor, en su investigación, realiza un análisis comparativo de cada uno de los currículums oficiales que estuvieron vigentes en ese periodo, contrastando los currículums de los años 1965, 1981 y 1996-1998. Considerando sus contenidos y propósitos fundamentales, la investigación establece un paralelismo de las relaciones observables entre estos y las características contextuales del espectro social y político en el que se insertó cada uno de estos currículums, concluyendo que el primer currículum estudiado –1965– tuvo la finalidad de aportar al desarrollo completo del ser humano “en una dimensión en que las demás disciplinas no alcanzan a abordarlo: la dimensión expresiva propia del arte musical” (Poblete, 2010, p.31), pero desde una matriz de un repertorio proveniente, principalmente, del ámbito de las músicas asociadas a lo docto-académico y al “canon” europeo. El segundo currículum estudiado –1981– según el autor, tiende a excluir todo aquello vinculado a la dimensión social del fenómeno musical, a pesar de sostener un discurso en el que se podría deducir la relevancia de lo social en la formación integral de los estudiantes “pero sin que la prescripción cuente con un corpus de conocimientos que sostenga esta mirada” (Poblete, 2010, p.31). En la última reforma curricular estudiada –1996-1998– el autor manifiesta que se encuentra ante un currículum centrado en la persona y que asigna una mayor relevancia a los vínculos de la música con los contextos sociales

en los que esta se desarrolla, intentando constituirse como un aporte a la preparación de los estudiantes ante los desafíos del contexto en el que viven, a pesar de que, según su apreciación “las bases teóricas en que se plantean estas nuevas relaciones entre música, cultura y sociedad no son explicitadas en la propuesta, tendiendo a desdibujar las orientaciones que, en el fondo, sustentan esta nueva visión del currículo” (Poblete, 2010, p.31).

De esta forma, el currículum actual del MINEDUC se basa en tres ejes, presentes en todos los niveles: a) Escuchar y apreciar: Se vincula con las habilidades de percibir; b) Interpretar y crear: Se relaciona con el producir y c) Reflexionar y relacionar: Se vincula con analizar y relacionar (MINEDUC, 2016a, p.45). Se sugiere que estos ejes se trabajen en forma integrada. Es necesario destacar el eje “reflexionar y relacionar”, en el cual se incluyen los siguientes elementos: vinculación con otras áreas artísticas y otras áreas del saber, el surgimiento del quehacer musical desde diferentes contextos, desarrollo y expresión del juicio crítico y el reconocimiento de la música como proceso con unos usos, funciones y significados (MINEDUC, 2016a, p.48). Esta concepción del currículum queda muy bien reflejada en el siguiente diagrama extraído del mismo documento oficial:

Figura 9. Diagrama explicativo de la organización curricular. Programas regidos por Decreto Supremo de Educación N.º 439 / 2012. MINEDUC (2016a, p.49)



1.4.2. Profesorado de educación musical.

El profesorado de educación musical en Chile se forma en carreras universitarias dictadas por universidades estatales, privadas y privadas tradicionales, cuya descripción observaremos en la siguiente sección. Deben estudiar un mínimo de nueve semestres y, al finalizar sus estudios, los estudiantes reciben una titulación de profesor de educación musical (nombre que varía en cada carrera) y el grado académico de licenciado en educación.

Según las estadísticas del MINEDUC (2017b, p.136), en el país ejercen labores educativas un total de 230.142 docentes, de todas las especialidades, en establecimientos educacionales de enseñanza básica y media. Al buscar información respecto al número de docentes de la especialidad de música, en estas mismas estadísticas solo se hace referencia a los docentes que ejercen en educación media, no existiendo datos de los que dictan clases en la educación básica y sin especificar tampoco, el tipo de dependencia administrativa de los centros educativos en los que trabajan: centros municipales, subvencionados, particulares pagados, y de administración delegada.

Es en este contexto en el que el profesorado de la especialidad ejerce su labor pedagógica, con una cantidad de estudiantes por clase que podría llegar hasta cuarenta y cinco alumnos, según el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 del Ministerio de Educación, que regula el tema de las subvenciones escolares (MINEDUC, 1998).

El profesorado de educación musical, al poseer una titulación que, en principio, solo le permite dictar clases en educación media, debe ser habilitado para dictar clases en educación básica, proceso administrativo cuyos detalles se pueden observar en el decreto 352 del Ministerio de Educación en su artículo N.º 11 letra B inciso N.º 1 (MINEDUC, 2003). Esta habilitación, ha permitido, en la práctica, que usualmente el profesorado especialista abarque los cursos séptimo y octavo de enseñanza básica, y desde primero hasta cuarto año de enseñanza media. La responsabilidad de dictar la clase de música desde primero a sexto de enseñanza básica, por otro lado, es asumida, preferentemente, por los docentes generalistas de educación básica.

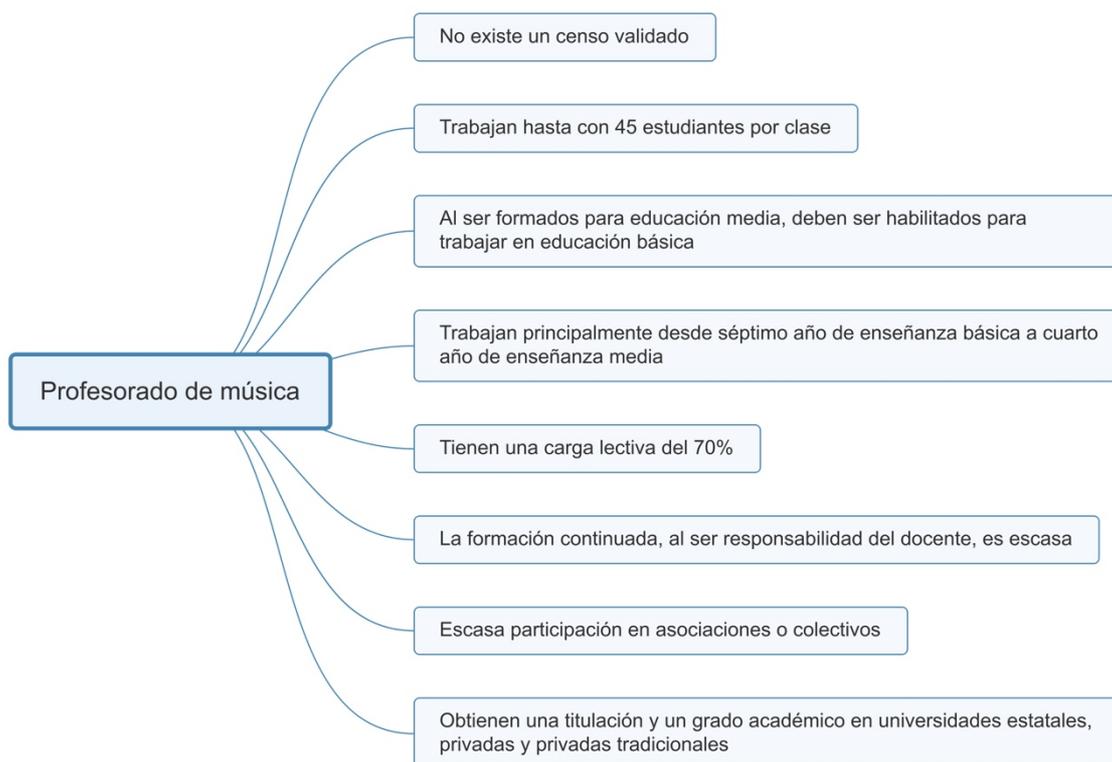
Estos docentes tienen una carga horaria lectiva de un 70% y, a partir del año 2019, esta carga disminuirá a un 65% de horas efectivas de clases, en contraste a un 35% de horas no lectivas. Estas horas no lectivas están destinadas, habitualmente, a consejos de profesores, reflexiones académicas, preparación de material didáctico, reuniones de departamentos y capacitaciones, según dicta la Ley 20.903 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) que crea el sistema de desarrollo profesional docente. No existe información, además, de qué parte de este porcentaje de horas lectivas corresponden, en el caso del profesorado de música, a horas de clases y de talleres extra-curriculares. Estos talleres serían usualmente incluidos en el porcentaje de horas no lectivas.

Las instancias de formación continuada son mencionadas en esta ley, pero son de exclusiva responsabilidad del docente. Es por esta misma razón que la formación profesional inicial, la que es impartida en las carreras universitarias, tiene un alto impacto en el desarrollo global de toda la vida laboral del profesorado, sobre todo si se considera que las políticas de capacitación post-universitaria usualmente otorgan una mayor relevancia a otras asignaturas del currículum nacional, como puedan ser lenguaje o matemáticas.

Por otro lado, existiría una escasa participación del profesorado en asociaciones o colectivos de docentes de la especialidad, aunque, sería bueno destacar que en estos últimos años han cobrado cierta relevancia, por un lado, la agrupación PROMUS, que reúne a docentes de la región de Valparaíso y, por otro lado, la filial chilena del Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM Chile, organización que actualmente cuenta con 254 docentes asociados a nivel nacional.

La caracterización descrita del profesorado de música en Chile se puede observar en el siguiente esquema:

Figura 10. Caracterización del profesorado de música en Chile



1.4.3. Carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical.

En cuanto a la formación del profesorado de música en el país, esta tiene su génesis en el año 1935, en la Universidad de Chile, y continuó con sucesivas reformas (1944, 1968, 1975, 1981) hasta llegar al modelo actual (Poblete, 2016), en el que existen dieciséis universidades, seis estatales, dos privadas tradicionales y ocho privadas, que forman docentes de educación musical en carreras profesionales denominadas de “pregrado” (denominación que el sistema universitario utiliza para diferenciarla de la formación de postgrado: magísteres y doctorados). Esta formación especializada es la única que permite a sus titulados dictar clases de música en centros educativos tanto públicos como particulares-subvencionados (concertados) o particulares-pagados. Estos programas de formación se focalizan, desde la perspectiva geográfica, principalmente en la zona centro-sur del país.

A continuación, en la tabla 1 se exponen las carreras de formación profesional del profesorado de música en Chile, las instituciones donde se imparten, su

denominación, su dependencia administrativa y en qué región del país desarrollan su actividad académica:

Tabla 1. Universidades que imparten formación de docentes de educación musical en Chile, denominación, dependencia administrativa y región del país donde se desarrolla la docencia

Institución y sigla	Nombre de la carrera	Dependencia	Región
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)	Pedagogía en Música	Privada- Tradicional	V de Valparaíso
Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)	Pedagogía en Música	Privada	Región Metropolitana
Universidad Adventista de Chile (UnACh)	Pedagogía en Música mención Educación Extraescolar	Privada	VIII del Bió- bío
Universidad Alberto Hurtado (UAH)	Pedagogía en Música mención en Dirección Coral o Dirección de Conjunto Instrumental o Dirección de Orquestas Infantiles y Juveniles	Privada	Región Metropolitana
Universidad Andrés Bello (UNAB)	Pedagogía en Educación Musical para la Educación Parvularia y Básica	Privada	Región Metropolitana
Universidad Bolivariana (UB)	Pedagogía en Educación Musical	Privada	Región Metropolitana
Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)	Pedagogía en Educación Artística en Enseñanza Básica y Media	Privada	Región Metropolitana
Universidad de Concepción (UdeC)	Pedagogía en Educación Musical	Privada- tradicional	VIII del Bió- bío
Universidad de La Serena (ULS)	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	IV de Coquimbo
Universidad de Los Lagos (ULAGOS)	Pedagogía en Educación Media en Artes con mención en Música o Artes Visuales	Estatal	X de Los Lagos
Universidad de Magallanes (UMAG)	Pedagogía en Artes Musicales para Enseñanza Básica y Media	Estatal	XII de Magallanes y Antártica chilena
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA)	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	V de Valparaíso
Universidad de Talca (UTAL)	Interpretación y Docencia Musical mención Instrumento y Dirección Orquestal o Dirección Coral y Canto	Estatal	VII del Maule

Universidad Mayor (U. Mayor)	Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media	Privada	Región Metropolitana
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Musical	Estatal	Región Metropolitana
Universidad Tecnológica de Chile Inacap (INACAP)	Pedagogía en Educación Media con mención en Artes Musicales	Privada	Región Metropolitana

La mayoría de estas universidades (doce) forman docentes para que puedan desempeñar su labor educativa desde los dos últimos niveles de educación primaria, es decir, séptimo y octavo año de enseñanza básica, hasta cuarto año de enseñanza media. Tres universidades forman docentes para todos los niveles de enseñanza básica y media, y solo una se enfoca de forma exclusiva en la enseñanza básica. Para poder ser reconocidas por el Ministerio de Educación, estas carreras universitarias deben tener una duración superior a ocho semestres (cuatro años). No obstante esta normativa, la mayoría de estas carreras tienen una duración de nueve o diez semestres. Considerando lo estipulado por el Decreto con Fuerza de Ley N.º 1 de 1981, respecto de la autonomía de las universidades, cada una de ellas tiene la libertad de configurar su propio plan de estudio (MINEDUC, 1981), habitualmente conformados por perfiles de egreso u objetivos, mallas curriculares y programas de asignaturas. Esta libertad permite que cada uno de los dieciséis planes sea distinto al otro, situación que ha tenido como consecuencia que no haya una visión unificada de los objetivos de la educación musical en el país (Uribe, 2010, p.108). Cada carrera asigna el equilibrio formativo que estima conveniente a las áreas de formación disciplinar (música) y a las de formación profesional (educación). A su vez, el equilibrio en los repertorios musicales que orientan el proceso formativo en el área de formación disciplinar también es distinto en cada programa académico.

Mencionadas las características más importantes del contexto donde se desarrolla este estudio, diremos que las investigaciones que han abordado temáticas cercanas a la temática de esta investigación, han tendido a estudiar los siguientes aspectos: relación entre formación disciplinar y pedagógica: Aranda (2017), Aróstegui y Cisneros (2010) y Poblete (2016); origen y evolución de programas de formación:

Poblete (2016); competencias profesionales: Devia (2008) y Zamorano (2015); modelos educativos: Bustamante y Barrios (2009), Jorquera (1998) y Uribe (2010); comparativa latinoamericana en torno a la orientación de la formación: Mateiro (2010); repertorio del profesorado de música y sus contextos de origen: Poblete (2016); inclusión de la música por parte de docentes generalistas: Angel-Alvarado (2018); representación social de estudiantes en torno a instalaciones y recursos didácticos: Angel-Alvarado y Lira-Cerda (2017), tensiones entre teoría y práctica en el desarrollo de la creatividad: Angel-Alvarado (2018) y aportaciones del patrimonio musical tradicional a la educación musical formal: Valverde y Casals (2017), González, J.A. (2017) además de Valverde y Godall (2018).

De estas investigaciones contempladas, las que guardan una relación más directa con la temática de esta investigación son las siguientes: la de Uribe (2010) y la de Poblete (2016).

Uribe menciona que el currículum de formación del profesorado estaría determinado, principalmente, por un modelo universalista:

En la mayoría de los casos, la base de la formación de profesores, la que luego se proyecta hacia el aula escolar, se estructura sobre las categorías que entrega el universal de corte europeo, que se ha formalizado y que hemos destacado aquí. (Uribe, 2010, p.112)

El autor establece además una comparación con carreras universitarias de formación profesional del profesorado en artes visuales, en donde el desarrollo de la creatividad les ha otorgado una proyección distinta en el interior del sistema educativo, estableciendo un contraste con el área musical, manifestando que “no hemos roto los vínculos con este discurso universal. Es más, este opera como paradigma, (...) nos concentramos en la repetición *ad infinitum* del modelo” (Uribe, 2010, p.113).

Por otro lado, Poblete expone en su tesis doctoral que, en el ámbito de la formación del profesorado de música, ha existido y existe una fuerte presencia del repertorio docto-académico, con una débil reflexión en torno al valor cultural de repertorios asociados al ámbito tradicional y a las músicas asociadas a lo popular:

Es posible observar la presencia de un repertorio musical predominante en los planes de formación universitaria en educación musical, el cual, configurado a partir del desarrollo de la música de tradición musical escrita de origen centro europea (más comúnmente, música docta), instala una parte sustantiva del conocimiento profesional de los docentes de música, sobre la base de una mirada que aún establece diferenciación y sesgo con respecto a otras músicas. (Poblete, 2016, p.178)

Esta injerencia expresada por Poblete, afectaría de manera directa las prácticas educativas del profesorado de música en el país, colectivo que no estaría preparado para trabajar con repertorios de los contextos reales en los que se desarrollan sus estudiantes. El autor añade, además, que los docentes participantes en su investigación manifiestan como irrelevantes los repertorios del currículum nacional por mantener una distancia con los contextos reales en donde desarrollan su labor docente (Poblete, 2016, p.181).

Habiendo expuesto los principales elementos que ayudan a comprender el contexto en el cual se desarrolla esta investigación, se exponen a continuación los apartados en los que se abordan, por un lado, la relación entre las MPU y la educación musical formal chilena y, por otro lado, las hegemonías imperantes que actualmente tienen repercusión en la educación musical, desde la perspectiva de los modelos y enfoques educativos.

2. MARCO METODOLÓGICO

En este segundo bloque se presenta el diseño de esta investigación y se enuncian los interrogantes que dan sentido al proceso investigativo, para dar paso así a la exposición del objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente, se expone la metodología utilizada y las técnicas de recolección de información seleccionadas, las cuales relacionan esta dimensión metodológica con el siguiente capítulo, en el que se analizan los resultados obtenidos. A continuación, se exponen las categorías de análisis delimitadas para el estudio y, para terminar, se presenta una descripción de la temporalización de la investigación.

2.1. Interrogantes de investigación y objetivos

A continuación, y para definir mejor este estudio, se presentan los interrogantes y los objetivos de esta investigación. Aunque los interrogantes y los objetivos fueron descritos, con anterioridad, en la introducción de esta tesis, es precisamente en esta sección donde cobran sentido y se comprende la relevancia que tienen en el proceso investigativo.

Tal como se expuso en la introducción de esta investigación, el principal interrogante es:

¿Por qué existen rechazos a la inclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena?

Partiendo de este interrogante, nace el objetivo general de este estudio:

Analizar la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena.

Como se mencionó en la introducción, al referirse esta investigación a la educación musical chilena, se optó, desde la perspectiva metodológica, por seleccionar tres ámbitos de este amplio espectro: el ámbito del profesorado de educación musical de los diferentes centros educativos de las distintas regiones del país, el ámbito curricular del MINEDUC y el ámbito de las carreras profesionales universitarias de

formación docente en educación musical. En este marco, se generaron, a modo de complemento al interrogante principal, tres sub-preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas?
- b) ¿Qué presencia tienen las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical y en programas del Ministerio de Educación?
- c) ¿Qué posición tienen directivos y académicos de carreras universitarias de pedagogía en música, así como encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical?

En el momento de operacionalizar el trabajo investigativo, surge la necesidad de generar objetivos específicos. En este caso, los tres objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas.
2. Analizar la presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado de música y en programas del Ministerio de Educación.
3. Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical, así como de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical.

2.2. Metodología

Si consideramos la clasificación de Yin (2009, p.29), que coincide con la de Stake (1999, p.17), la metodología utilizada en esta investigación incluye elementos de un **estudio de caso múltiple**, en el que se estudian tres unidades de análisis. Se justifica la elección de la metodología de estudio de caso, por ser esta relevante cuando la pregunta de investigación se vincula al “por qué”, y, al mismo tiempo,

cuando “el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es contemporáneo” (Yakuzzi, 2005, p.6). De la misma manera, podemos decir que esta metodología es producto, a su vez, de una fusión entre un estudio de caso múltiple de carácter **interpretativo**, en el que junto a la descripción, los datos se utilizan para defender presupuestos teóricos desarrollados antes de recoger la información, y uno de carácter **evaluativo**, al mezclar descripción y explicación, estableciendo juicios sobre la realidad estudiada (Pérez, 2001, p.98). Para concluir con la justificación de la selección de la metodología utilizada, podemos decir que los estudios de caso son relevantes cuando es necesario indagar sobre “realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (Álvarez y San Fabián, 2012, p.5).

Las unidades de análisis de este estudio de caso múltiple se integran a cada uno de los objetivos específicos de investigación y a cada uno de los tres ámbitos investigados. A continuación, se expone una tabla con la relación entre los objetivos específicos y las unidades de análisis:

Tabla 2. Relación objetivos específicos y unidades de análisis

Objetivos específicos	Unidad de análisis
Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas	Docentes de educación musical de diversos centros educativos del país
Analizar la presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado de música y en programas del Ministerio de Educación	Currículum de carreras universitarias de pedagogía en educación musical y currículum oficial del MINEDUC
Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical y de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical	Directivos y académicos universitarios, además de responsables del currículum oficial del MINEDUC

Por otro lado, considerando la posibilidad de coexistencia de técnicas vinculadas a lo cuantitativo y cualitativo que ofrece el estudio de caso (Pérez, 2001, p.81), esta investigación se desarrolla desde una estrategia de combinación metodológica,

incluyendo, a este efecto, un elemento cuantitativo –que en este caso corresponde a una encuesta– buscando enriquecer la esencia cualitativa del estudio (Bericat, 1998, pp.38-39), desde un alcance temporal sincrónico y una profundidad descriptivo-analítica (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994, p.44).

2.3. Técnicas de recolección de información

En el momento de seleccionar las técnicas e instrumentos apropiados para dar cobertura a los interrogantes de investigación y, por consiguiente, a los objetivos propuestos, se consideró, principalmente, lograr una consistencia entre la metodología descrita y el apartado teórico del estudio. Para concretar este fin, se establecieron algunos indicadores que permitieron dar forma a cada uno de estos instrumentos. De esta forma, todos los instrumentos:

- a) Deberían ser contruidos para esta investigación, no considerándose instrumentos externos contruidos con anterioridad.
- b) Deberían ser diseñados para una investigación cuyo trabajo de campo sería principalmente a distancia.
- c) Deberían ser validados, sometiéndolos a un proceso de valoración por parte de expertos.
- d) Deberían ser estructurados en base a las temáticas desarrolladas en el marco teórico.

En la siguiente tabla se relacionan los objetivos de la investigación con las técnicas seleccionadas para recopilar los datos necesarios y las muestras:

Tabla 3. Relación entre objetivos, técnicas y muestras

Objetivos específicos	Técnicas- Instrumentos	Muestra
Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas	Encuesta-cuestionario	Docentes de educación musical de las distintas regiones del país
	Entrevista semiestructurada	Docentes de educación musical de las distintas regiones del país
Analizar la presencia de las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación	Análisis documental	Estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical

profesional del profesorado de música y en programas del Ministerio de Educación		Programas de estudio del MINEDUC vigentes
Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical y de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical	Entrevista semiestructurada	Directores y directoras de carreras de formación docente en educación musical Responsables área de música, unidad de currículum del MINEDUC
	Grupo de discusión	Académicos carrera Pedagogía en Educación Musical Universidad de La Serena

A continuación, se describen, más pormenorizadamente, una a una las técnicas seleccionadas para esta investigación:

2.3.1. Encuesta.

La encuesta es una de las técnicas de recolección de información en investigación social de más extendido uso, cuyo fin es “obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (López-Roldan y Fachelli, 2015, p.8). El instrumento con el que se concreta este procedimiento es el cuestionario, instrumento diseñado para la obtención de datos a una muestra extensa (López-Roldan y Fachelli, 2015, p.8). A continuación, se presenta el proceso a partir del que se estructuró el cuestionario:

Diseño.

El cuestionario sobre el que se basó esta encuesta fue diseñado teniendo en cuenta las revisiones bibliográficas relacionadas con la temática de estudio. Este instrumento fue el primero en ser aplicado en esta investigación. Se optó por el diseño de un cuestionario que pudiera abarcar a un número relativamente amplio de docentes de educación musical, y que pudiera ser autoadministrado en línea, tanto a través de ordenadores como de móviles y tabletas, a través del envío de un enlace vinculado al cuestionario. Es por esta razón que se optó por utilizar la plataforma de Google denominada “formularios Google”. Las preguntas o ítems fueron agrupados en tres secciones:

- a) **Variables:** Datos personales y profesionales. Aquí se incluyeron las variables necesarias para luego poder hacer las comparaciones con los temas expuestos posteriormente. Estas variables fueron: universidad en la que estudiaron, años de experiencia docente, región del país y niveles educativos en los que trabajaban.
- b) **Uso de MPU en prácticas educativas.** Aquí se centró la atención en el uso actual que dan a estas músicas, frecuencia de uso, géneros que utilizan, de qué zonas del mundo, de qué épocas, en qué ámbitos de sus clases. Aquí se incluyeron ítems de selección múltiple y se aplicó una escala tipo Likert para expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con lo preguntado. Se optó por una graduación de 1 a 4, tomándose esta decisión para evitar la concentración de las respuestas en el tramo central de las opciones.
- c) **Razones por las que incluyen MPU.** Aquí se incluyó una pregunta única de selección múltiple con distintas razones expuestas como respuestas, dejando espacio al final para incluir otras respuestas alternativas.
- d) **MPU en etapa de formación profesional.** Aquí se incluyeron dos ítems orientados a conocer la influencia de su formación universitaria en el uso que dan a las MPU. Uno de estos ítems era de selección múltiple y el otro se medía según una escala de tipo Likert con graduación de 1 a 4.

Entre la sección a) y la b) se incluyó la definición de MPU de González, expuesta en el marco teórico, para evitar confusiones en el momento de responder los correspondientes ítems. El cuestionario contó en total con veintitrés ítems. Las preguntas, como ya fue descrito, fueron en su mayoría cerradas, dejando solo una pregunta abierta para así poder recoger opiniones más generales sobre la temática propuesta por la encuesta.

El cuestionario en su forma íntegra puede observarse en el anexo N.º 1. Un resumen de todas las respuestas del cuestionario, incluyendo las respuestas a la pregunta abierta, se puede observar en el anexo N.º 2.

Validación.

Para lograr una adecuada validez, se optó por realizar una validación a través de una prueba piloto con el cuestionario finalmente estructurado. Con este fin, se invitó a participar a cinco docentes de educación musical de distintas regiones del país. Se les envió el enlace vía correo electrónico y se les dio una semana de plazo para que pudieran revisar y responder a este. Sus opiniones fueron positivas y los resultados fueron analizados, verificación que permitió comprobar que el instrumento estaba bien construido.

Difusión y aplicación.

El cuestionario se difundió por diferentes vías:

- En grupos de Facebook de docentes de educación musical en Chile.
- A través de mensajes directos mediante Facebook, Messenger y WhatsApp a amistades y contactos docentes de educación musical.
- Envío de correos electrónicos a bases de datos de titulados entregados por dos directores y directoras de carrera.
- En los tres pasos anteriores, se solicitó el reenvío del enlace del cuestionario a sus propias redes de contactos de docentes de educación musical.

Los docentes respondieron el cuestionario en línea durante los meses de marzo y abril de 2016. El proceso de difusión se realizó durante estos dos meses para poder conseguir así la mayor cantidad de participantes y sobre todo, para poder lograr que respondieran el máximo número de titulados de todas las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical, pertenecientes a todas las regiones del país.

Muestra.

Para ser capaces de definir una muestra, primero había que saber con certeza cuál era la población de docentes de educación musical en el país. Realizada una profunda búsqueda y diversas consultas hechas a una serie de especialistas al respecto, se pudo llegar a la conclusión de que no existe un catastro oficial ni

mecanismos reales al alcance para poder acceder a esta información de forma rigurosa, ya que solo existe un número indicado en un documento de estadísticas del año 2016 publicado por el MINEDUC (2017b) el cuál solo hace referencias a docentes que ejercen en educación media, no en enseñanza básica. Aun así, es un documento que sirve como referente para esta investigación. En estas estadísticas se expone que existirían 2.028 docentes titulados ejerciendo en educación media.

Al ser una investigación hecha a distancia, generaba la dificultad de poder acceder a una muestra no muy representativa. No obstante esta limitación, se optó por incluir esta técnica, principalmente para poder aportar datos cuantitativos a una investigación de carácter eminentemente cualitativo, por lo que el énfasis de los hallazgos no está basado exclusivamente en los datos arrojados por la encuesta. A continuación, se presenta una tabla comparativa de docentes titulados por región y encuestados por regiones del país:

Tabla 4. Docentes educación musical titulados y encuestados por regiones del país (Fuente: estadísticas de la educación 2016, MINEDUC 2017b)

Regiones	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	R.M.	XIV	XV	Total
Docentes titulados	44	59	45	198	287	74	91	260	73	105	17	21	662	55	37	2.028
Encuestados	22	4	8	8	24	7	3	7	5	5	2	1	29	2	2	129

Como se comentó anteriormente, al no tener certeza del volumen de la muestra a la que se podría acceder, la encuesta estuvo abierta durante dos meses, esperando cumplir con unos criterios mínimos de participación que fueron los siguientes:

- Que pudieran participar el máximo número de docentes de educación musical pertenecientes a todas las regiones de Chile.
- Que pudieran participar el máximo número de titulados de todas las carreras universitarias de formación profesional en educación musical existentes.
- Que los participantes impartieran su docencia entre los niveles 7° año de enseñanza básica y 4° año de enseñanza media.

Análisis.

La encuesta a docentes fue analizada, en su dimensión cuantitativa, con el software IBM SPSS *Statistics* 24.0. En su dimensión cualitativa (una pregunta abierta, anexo N.º 1, p.9), las transcripciones fueron importadas como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del análisis. Un informe de codificación generado en NVivo 10 se puede observar en el anexo N.º 3.

2.3.2. Análisis documental.

El análisis documental se enmarca dentro de las denominadas ciencias de la documentación y su objeto es la necesidad de extraer la información necesaria y relevante de las fuentes documentales primarias de investigación (Ruiz, 2012). Según del Rincón, Arnal, Latorre y Antoni (1995), el análisis documental consta de tres fases: la fase de entrada o de *input*, que en esta investigación corresponde a la selección de la documentación oficial tanto de las universidades como del MINEDUC requerida para el análisis, la fase de reelaboración o *throughput* enfocada específicamente al análisis profundo de dicha documentación y la fase de salida u *output*, que en esta investigación corresponde a la difusión de los resultados en el contexto general de redacción de informe y difusión de esta tesis.

A continuación, se exponen las características de los distintos documentos insertos en esta técnica de análisis documental:

Programas de estudio del MINEDUC.

Diseño.

En esta sección, se expone el diseño del análisis documental de los programas de estudio del MINEDUC, que se desarrolló de forma paralela a la aplicación de la encuesta a los docentes de educación musical.

En cada programa vigente, se analizaron cada uno de los siguientes apartados, atentamente seleccionados por sus vínculos con la problemática de la investigación:

- Introducción.
- Énfasis de la propuesta.
- Repertorio.
- Ejes.
- Objetivos de aprendizaje.
- Unidades de aprendizaje.
- Sugerencias de actividades.

En cada uno de estos apartados, se identificaron toda una serie de segmentos, según las categorías expuestas en la tabla 9, que aportaron al análisis de la inclusión y exclusión de MPU en estos documentos oficiales del MINEDUC.

Muestra.

Para este estudio se consideró el currículum vigente del MINEDUC según el plan nacional de educación regido por la Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE) del año 2009. Si bien el currículum nuevo habla de “bases curriculares”, el documento que el docente utiliza para su trabajo de aula sigue denominándose “programas de estudio”. En este momento coexisten programas de estudio de la nueva ley y de la anterior. Los nuevos programas corresponden a los niveles desde primer año de enseñanza básica hasta segundo año de enseñanza media, ya que en los niveles tercero y cuarto año medio aún no se ha realizado la actualización curricular.

A su vez, se tomó la decisión metodológica de incluir en este análisis solamente los programas de estudio de séptimo año de enseñanza básica a cuarto año de enseñanza media, por ser estos los cursos en los que, principalmente, ejercen su labor profesional los docentes de educación musical titulados, como ya se ha comentado con anterioridad.

Todos estos programas son de dominio público y se puede acceder a ellos en la página web oficial del MINEDUC.

Análisis.

Para facilitar el análisis, todos los programas seleccionados fueron importados como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del análisis. Se puede observar un informe en NVivo 10 con la codificación de este análisis documental en el anexo N.º 4.

Estructuras curriculares de carreras de pedagogía en educación musical.

Diseño.

A continuación se expone el diseño del análisis documental de estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente en la especialidad de música.

El análisis se dividió en dos fases, la primera orientada a analizar perfiles de egreso u objetivos y la segunda al análisis de mallas curriculares. En cuanto a las mallas curriculares, solo se analizaron las asignaturas vinculadas a las áreas de formación musical, no considerando las asociadas a la formación pedagógica.

a) Perfil de egreso/objetivos (PDEO).

Se agrupó en este ámbito lo que algunas universidades definen como perfiles de egreso, en algunos casos objetivos y en otros, descripción de la carrera, considerando que cualquiera de estos tres enunciados hace referencia a los fines formativos del programa. Estos fines formativos corresponden a un enunciado en el que cada programa académico expone las principales características de su formación con miras a lo que debe desarrollar e internalizar el estudiante en el momento de egresar de la universidad. Aquí se explicitan, en el caso de existir, las competencias a desarrollar por el plan. No existe una estructura rígida para este

apartado y es aquí donde cada carrera se diferencia de las demás, es donde se expone la coherencia con el modelo educativo de su universidad y es desde esta reflexión desde donde se generan los objetivos del plan de estudio (en el caso de estar declarados), la malla curricular y los programas de cada asignatura. Estos perfiles de egreso u objetivos, a partir de este punto serán siempre denominados PDEO.

b) Mallas curriculares.

Una vez analizados los PDEO, se procedió a analizar las mallas curriculares, con el fin de contrastar los datos observados en los PDEO con el nombre de las asignaturas de cada plan de estudio. La malla curricular, conocida también como fluxograma, corresponde a la gráfica resumida de asignaturas declaradas en el plan de estudio. Facilita visualmente la comprensión del plan y su desarrollo temporal. Su estructura corresponde a una separación por semestres de la totalidad de asignaturas correspondientes al plan de estudio, con indicación de horas o créditos asignados, su carácter teórico o práctico, si se consideran prerrequisitos y si corresponde a asignaturas obligatorias u optativas. Esta estructura, en principio, debería guardar relación con los PDEO.

Muestra.

Cada una de las dieciséis carreras de formación del profesorado de música cuenta con estructuras curriculares independientes, autónomas. Cada una de ellas delimita qué ámbitos de esa estructura son de dominio público y cuáles no. Para efectos de esta investigación, se realizó, en primer lugar, una búsqueda de toda la documentación disponible en la web, mediante distintos criterios de búsqueda, esto permitió tener acceso a quince mallas curriculares y PDEO de carrera. Estos documentos pueden ser observados en el anexo N.º 5.

Análisis.

Para facilitar el análisis, los programas de estudio fueron importados como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y

paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del estudio. Se puede observar un informe de codificación en NVivo 10 en el anexo N.º 6.

2.3.3. Entrevistas semiestructuradas.

La entrevista es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de información específica en ciencias sociales. “Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” (del Rincón *et al.*, 1995, p.307). Es importante destacar que, en el caso de las entrevistas, incluso si entrevistador y entrevistado hablan el mismo idioma, las palabras pueden tener distintas connotaciones que se engloban en las similitudes o diferencias culturales de ambos (Rubin y Rubin, 1995, p.18). Es por esta misma razón que, en el caso particular de esta investigación, juega a favor el hecho de que el investigador sea un par, desde la perspectiva académica y administrativa, de los entrevistados, puesto que durante muchos años ostentó cargos como docente y como director de carrera en dos universidades del país.

Si enfocamos las entrevistas desde una perspectiva cualitativa, veremos que estas son flexibles y dinámicas (Taylor, Bogdan, 1990, p.101) por lo que, para efectos de esta investigación, se adoptó la clasificación de del Rincón *et al.* (1995, pp.310-312) y fueron entrevistas semiestructuradas, dirigidas e individuales.

Para cada entrevista se generó una pauta de preguntas vinculadas a temáticas relacionadas con la problemática de la investigación. Al ser entrevistas semiestructuradas, esta pauta podía ir sufriendo modificaciones de estructura, orden de las preguntas, exclusión o inclusión de preguntas, en función de las dinámicas particulares de cada entrevista.

A continuación, se presentan las características de las entrevistas semiestructuradas incluidas en esta investigación:

Entrevistas semiestructuradas a docentes de educación musical.

Diseño

Para profundizar en las temáticas abordadas en la encuesta –descrita en el punto 2.3.1. de este marco metodológico– se optó por realizar una entrevista semiestructurada a una muestra de los mismos participantes de esta encuesta.

Estas entrevistas se realizaron por videoconferencia y fueron registradas en audio con el consentimiento de cada uno de los docentes participantes. Se estableció un compromiso con cada docente de dar un tratamiento confidencial a la información obtenida. La pauta de preguntas giró en torno a tópicos a abordar vinculados a la problemática y a los objetivos de esta investigación, buscando profundizar en la temática abordada en la encuesta. Estas entrevistas se concretaron entre los meses de abril y junio de 2017. A continuación, se presenta una tabla con la relación entre objetivo específico, temáticas abordadas e ítems:

Tabla 5. Relación entre objetivo específico, tópicos abordados y preguntas de las entrevistas semiestructuradas a docentes de educación musical

Objetivo específico	Tópicos abordados	Ítems
Conocer la posición del profesorado de música chileno frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas	Uso de las MPU en prácticas educativas	¿Qué nivel de inclusión tienen las MPU en tus clases y talleres extracurriculares? ¿Cómo trabajas el análisis de la música en tus clases? Cuando trabajas en audición musical ¿a qué ámbitos les das más relevancia? ¿Qué es más importante en tus clases? ¿Que el estudiantado trabaje la música desde la partitura o desde el oído, memoria e imitación? ¿Hay espacios para la creatividad y la creación en tus clases? ¿De qué manera se fomentan? ¿Les presentas a tus estudiantes la diferencia entre música buena y música mala?
	MPU en etapa de formación profesional	¿Crees que lo entregado por tu universidad te permite incluir de buena forma las MPU en tus clases y talleres extracurriculares? ¿Qué características debería tener la formación del profesorado de música?

	Consideración de intereses de sus estudiantes	¿Has tenido conflictos con tus estudiantes desde la perspectiva de los repertorios a trabajar en tus clases?
		¿Incluyes las propuestas e intereses de tus estudiantes en el momento de planificar tus clases?

Muestra

La selección de esta muestra para estas entrevistas fue por conveniencia, debido a las escasas probabilidades de optar por otro tipo de muestreo a distancia. Se seleccionaron docentes que, en su conjunto, pudieran cumplir con los siguientes criterios:

- Docentes que hubieran participado en la encuesta aplicada.
- Dos docentes de la zona norte del país, dos de la zona central y dos de la zona sur.
- Dos docentes con menos de cinco años de docencia, dos entre cinco y diez años y dos con más de diez años de docencia.
- Tres docentes titulados en universidades públicas y tres en universidades privadas.
- Que al menos tres hubieran dictado clases en alguna carrera universitaria de formación profesional docente en educación musical.
- Que al menos uno tuviera estudios de postgrado.

Para conformar la muestra se realizaron diversos tipos de contacto vía mensajería, correos electrónicos y llamadas telefónicas. La mezcla de los criterios expuestos con el mecanismo de contacto ya mencionado, permitió la concreción de seis entrevistas semiestructuradas con docentes participantes de la encuesta. Los docentes participantes fueron:

- Andrés Martorell Guerra, titulado de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se desempeña como docente en Santiago, Región Metropolitana.

- Jorge Andaur González, titulado de la Universidad de Chile sede Arica. Se desempeña como docente en Iquique, Región de Tarapacá. Ha dictado clases en carreras de formación profesional docente en educación musical.
- Loreto Martínez Andaur, titulada de la Universidad Austral. Se desempeña como docente en Panguipulli, región de Los Ríos. Directora de un centro educativo artístico.
- Paula Huerta Cajas, titulada de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente en Santiago, Región Metropolitana. Estudios de doctorado en tecnología educativa. Presidenta del la filial chilena del Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM Chile. Ha dictado clases en carreras de formación profesional docente en educación musical.
- Raúl Rodríguez Olcay, titulado de la Universidad de La Serena. Se desempeña como docente en La Serena, Región de Coquimbo. Ha dictado clases en carreras de formación profesional docente en educación musical.
- Rolando Angel-Alvarado, titulado de la Universidad de Playa Ancha. Se desempeña como docente en Valparaíso, Región de Valparaíso. Magister en Administración Educacional y Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales.

Análisis.

Para facilitar el análisis, las transcripciones de estas entrevistas a docentes (anexo N.º 7) fueron importadas como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del estudio. Se puede observar un informe de codificación en NVivo 10 de estas entrevistas en el anexo N.º 8.

Entrevistas encargadas área de música, unidad de currículum MINEDUC.

Para esta investigación era muy importante poder concretar una entrevista con las dos profesionales encargadas del área de música, Carmen Lavanchy Bobsien y Karen Valdivia Salinas, con el objetivo de conocer su posición frente a la inclusión

de MPU en la educación musical. Se solicitó con un mes de anticipación vía correo electrónico. Esta entrevista se desarrolló en las oficinas de la unidad de currículum del MINEDUC en la ciudad de Santiago, Chile, en septiembre del año 2016. Participaron en ella las dos profesionales encargadas del área. La entrevista fue registrada en audio con el consentimiento de las profesionales participantes. Se estableció un compromiso con las profesionales de dar un tratamiento confidencial a la información obtenida.

A continuación, se presenta una tabla con la relación entre objetivo, tópicos abordados y las preguntas que guiaron la entrevista:

Tabla 6. Relación entre objetivo específico, tópicos abordados y preguntas de la entrevista semiestructurada a encargadas MINEDUC

Objetivo específico	Tópicos abordados	Preguntas
Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente y de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical	Inclusión de las MPU en programas del MINEDUC	<p>¿Creen que existe un tratamiento equilibrado de las distintas músicas en los programas del MINEDUC?</p> <p>¿Cuáles fueron los fundamentos para incluir MPU en los programas del MINEDUC?</p> <p>¿Consideran que debería existir una mayor presencia de MPU en la formación del profesorado de música?</p>
	Consideración de intereses de docentes de educación musical	¿Existió algún tipo de retroalimentación con los docentes al momento de estructurar los actuales programas del MINEDUC?
	Innovación curricular	¿Tienen algún conocimiento si las innovaciones curriculares que propone el MINEDUC son bien consideradas por el profesorado y por las carreras de formación docente?
	Vinculación y autonomía de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical	<p>¿Existe algún grado de vinculación con las carreras de formación del profesorado de música?</p> <p>¿Cuál es su opinión respecto de la autonomía formativa de las carreras formación del profesorado de música?</p>

Análisis

Para facilitar el análisis, la transcripción de la entrevista a las encargadas del currículum ministerial (anexo N.º 9) fue importada como un elemento interno en

formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del estudio. Se puede observar un informe en NVivo 10 con la codificación de esta entrevista en el anexo N.º 10.

Entrevistas semiestructuradas a directores y directoras de carreras de pedagogía en educación musical.

Diseño

Para poder conocer la posición de directores y directoras de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical, se consideró que el establecer una entrevista semiestructurada con ellos sería la mejor manera de lograr este objetivo. Estas entrevistas se desarrollaron en Chile en forma presencial, se concretaron en los despachos de cada uno de los directores y directoras y fueron registradas en audio con el consentimiento de cada director y directora, asegurándoles a todos ellos y ellas un tratamiento confidencial de la información obtenida. La pauta de preguntas giró en torno a tópicos a abordar vinculados a la problemática y a los objetivos de esta investigación, tal como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 7. Relación entre objetivo, tópicos abordados y preguntas de la entrevista semiestructurada a directores y directoras de carreras universitarias

Objetivo específico	Tópicos abordados	Ítems
Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente y de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares	Inclusión de las MPU en el plan de estudio	¿Qué nivel de inclusión poseen las MPU en el plan de estudio de la carrera que Ud. dirige? ¿Considera que debería incrementarse la presencia de MPU en el plan de estudio de la carrera?
	Inclusión de las MPU en actividades de vinculación con el medio	¿Existen agrupaciones musicales, al interior de la carrera, que incluyan MPU y en las que participen estudiantes y/o académicos?
	Inclusión de las MPU en las prácticas educativas de los académicos formadores	¿A qué repertorio musical asignan una mayor relevancia en sus prácticas educativas los académicos de la carrera que Ud. dirige?

urbanas en la educación musical	Innovación curricular asociada a las MPU	<p>¿Considera pertinente realizar modificaciones curriculares en la carrera que Ud. dirige tendientes a incrementar la presencia de MPU?</p> <p>¿Cree que los docentes de la carrera que Ud. dirige deberían incluir una mayor cantidad de contenidos asociados a las MPU?</p> <p>¿Propiciaría modificaciones curriculares en su carrera con el fin de incluir en un mayor grado a las MPU?</p>
	Percepción de opiniones de los académicos respecto al plan de estudio	¿Ha percibido que académicos de la carrera que Ud. dirige consideren pertinente realizar modificaciones curriculares para incrementar la presencia de MPU?
	Consideración de intereses de los estudiantes de la carrera	El estudiantado de su carrera ¿Qué relevancia le asignan a la inclusión de MPU en su proceso de formación?
	Consideración de intereses de los titulados	<p>Los titulados de su carrera ¿Qué relevancia le asignan a la inclusión de MPU en su proceso de formación?</p> <p>¿Qué nivel de consideración tienen en el plan de estudio las apreciaciones o intereses de sus titulados?</p>

Muestra.

En una primera etapa, se enviaron correos electrónicos a los directores y directoras de las dieciséis carreras universitarias, obteniendo respuesta únicamente de cuatro de estos. Con posterioridad, se procedió a llamar por teléfono a las secretarías de los directores restantes, obteniendo la confirmación de dos más, hecho que configuró una muestra total de siete directores. Los directores entrevistados fueron:

- María Angélica Rueda Labarrera. Directora de Pedagogía en Música, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).
- Pablo Armijo Plaza. Director de Pedagogía en Educación Media con mención en Artes Musicales. Universidad Tecnológica de Chile Inacap (INACAP).
- Carlos Sánchez Cunill. Director de Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media Universidad Mayor (U. Mayor).

- Domingo Pavez González. Director de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Musical. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- Juan Carlos Poveda Viera. Director de Pedagogía en Música mención en Dirección Coral o Dirección de Conjunto Instrumental o Dirección de Orquestas Infantiles y Juveniles. Universidad Alberto Hurtado (UAH).
- Germán Greene Cuadra. Director de Pedagogía en Educación Artística en Enseñanza Básica y Media. Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).
- Adriana Balter Diamand. Directora de Pedagogía en Educación Musical para la Educación Parvularia y Básica. Universidad Andrés Bello (UNAB).

Validación.

Para estas entrevistas, se optó por realizar una pauta de validación con dos directores que no participarían en las entrevistas, Raúl Aranda Riveros, exdirector de carrera de la PUCV y Laura Díaz Vidiella, directora de una carrera universitaria que no fue considerada para este estudio por estar en proceso de cierre. Se les envió una pauta por correo electrónico y fue respondida por ambos. Sus comentarios y sugerencias fueron considerados en el momento de efectuar las entrevistas. Las pautas de validación respondidas se pueden observar en el anexo N.º 11.

Análisis.

Para facilitar el análisis, las transcripciones de las entrevistas a directores y directoras de carreras (anexo N.º 12) fueron importadas como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del estudio. Se puede observar un informe en NVivo 10 con la codificación de estas entrevistas en el anexo N.º 13.

2.3.4. Grupo de discusión.

Diseño

Para profundizar en el análisis de la información obtenida en la aplicación del análisis documental de PDEO y mallas curriculares, además de las entrevistas semiestructuradas a directores y directoras de carrera, se observó la necesidad de agregar una tercera técnica en el ámbito de carreras universitarias de formación profesional, y de esta forma abordar de mejor manera las relaciones entre este ámbito y los enfoques descritos en el marco teórico de esta investigación.

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que busca analizar el efecto que se produce de la confrontación de discursos individuales en un contexto grupal y como esto podría generar un discurso grupal o de consenso (Ibáñez, 1996, p.62).

Para profundizar en el análisis de la inclusión de MPU en la educación musical, y para contrastar la información obtenida con la del análisis documental y entrevistas a directores de carrera, se generó una pauta de tópicos a abordar en el grupo de discusión. Esta pauta tendría un carácter flexible debido a la libertad que puede generar una técnica de estas características. La pauta se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 8. Relación entre objetivo específico, tópicos abordados y preguntas del grupo de discusión

Objetivo específico	Tópicos abordados	Preguntas
Conocer la posición de directivos y académicos de carreras universitarias de formación profesional docente y de encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares	Posición frente al énfasis que da el profesorado a las MPU en sus prácticas educativas	¿Qué opinión les merece que la mayoría de los docentes encuestados en esta investigación utilicen preferentemente MPU en sus clases?
	Autodidactismo en la inclusión de MPU por parte del profesorado	¿Consideran negativo el hecho que el profesorado utilice estrategias autodidactas en el momento de incluir MPU en sus prácticas educativas?
	Propuestas del MINEDUC y autonomía de carreras universitarias de formación profesional docente	¿Se debe dar relevancia a los programas del MINEDUC en el momento de diseñar planes de estudio de carrera o la universidad deben mantener una exclusiva autonomía formativa?

Muestra.

Para efectos de esta investigación, se enviaron correos solicitando poder aplicar esta técnica a los cuerpos académicos de tres universidades. Solo una de ellas aceptó de manera favorable esta solicitud.

El grupo de discusión se desarrolló en dependencias de la Universidad de La Serena (ULS), con académicos de la carrera de Pedagogía en Educación Musical. El director del departamento fue la persona encargada de seleccionar a los académicos que conformarían el grupo, bajo criterios delimitados por el investigador. Los criterios fueron los siguientes:

- Diversidad generacional (diferencia de años de trabajo en la carrera).
- Diversidad de carácter de las asignaturas que impartían (teórica, instrumental, didáctica).
- Diversidad de posiciones frente a las MPU (académicos de perfiles asociados a lo clásico, a lo tradicional y a lo popular)

La dinámica anterior se concretó con la participación de ocho académicos. El grupo de discusión fue grabado en audio con el consentimiento de todos los participantes. Se estableció un compromiso con los académicos de dar un tratamiento confidencial a la información obtenida. Los académicos participantes fueron:

- Gustavo Araya Pérez.
- Pablo Pallero King.
- Esteban Correa Astudillo.
- Mauricio Yáñez Galleguillos.
- Andrés Rosson Sánchez.
- Raúl "Talo" Pinto Rodríguez.
- Fernando Guede Sipima.

- Gerardo Toro Rojas.

Análisis.

Para facilitar el análisis, la transcripción del grupo de discusión (anexo N.º 14) fue importada como elemento interno en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para ver si surgían nuevas categorías en el transcurso del estudio. Se puede observar un informe en NVivo 10 con la codificación de este grupo de discusión en el anexo N.º 15.

2.4. Categorías de análisis

Delimitar las categorías de análisis es un paso fundamental en todo proceso investigativo. Para este estudio, las categorías guardaron una relación directa con el objetivo general: Analizar la inclusión y exclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Para poder acceder a información relevante dentro del amplio volumen de datos obtenidos gracias a las diversas técnicas de investigación, las categorías permitieron identificar y codificar segmentos, organizando la información y proporcionando los insumos necesarios para interpretar y discutir dichos datos. Si bien del análisis de los datos fueron surgiendo elementos que podían constituirse como categorías emergentes, se optó por incluir estos elementos –vinculados principalmente al paradigma estético-formalista y a los modelos jesuita y de conservatorio–, más adelante, en la discusión de los resultados de esta investigación.

Las categorías y subcategorías de análisis de este estudio junto con sus correspondientes atribuciones se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9. Categorías, subcategorías de análisis y atribuciones del segmento a seleccionar

Categoría	Subcategoría	Atribuciones del segmento a seleccionar
	Inclusión explícita de las MPU	Incluye de forma tácita el concepto “popular”. Este tipo de presencia muestra algún grado de énfasis en estas músicas

Inclusión de las MPU	Inclusión implícita de las MPU	Incluye de forma implícita el concepto “popular”, sin mencionarlo directamente. Este tipo de presencia da cuenta de una inclusión sin un énfasis específico
	Razones de inclusión de las MPU	Explica razones de inclusión de las MPU. Puede ser con referencias explícitas o implícitas. Puede ser generada desde una valoración positiva o negativa de las razones descritas
Exclusión de las MPU	Exclusión explícita de las MPU	Excluye de forma directa el concepto “popular”. Este tipo de exclusión da cuenta de una posición de rechazo a la inclusión de las MPU de manera directa
	Exclusión implícita de las MPU	Excluye de forma indirecta el concepto “popular”. Este tipo de exclusión da cuenta de una posición de rechazo a la inclusión de las MPU de manera indirecta
	Razones de exclusión de las MPU	Explica razones de exclusión de las MPU. Puede ser con referencias explícitas o implícitas. Puede ser generada desde una valoración positiva o negativa de las razones descritas

2.5. Temporalización de la investigación

Esta investigación se desarrolló entre los años 2014 y 2018. El trabajo de campo se efectuó entre los años 2015 y 2017.

Si bien el diseño de investigación permitió una continua interacción entre el marco teórico y los datos que iban surgiendo en la aplicación de las técnicas asociadas al marco metodológico, en términos generales, la secuencia de las fases seguidas para su desarrollo se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 10. Temporalización de la investigación

Fases de la investigación	Temporalización
Revisión bibliográfica para delimitar el marco teórico	Diciembre 2014 – abril 2015
Diseño y estructuración inicial del marco metodológico	Marzo - junio 2015
Diseño y validación de los instrumentos de recolección de información	Mayo - junio 2015
Primera aplicación de los instrumentos de recolección de la información	Julio 2015 - abril 2016
Primera revisión de la información recopilada	Abril - junio 2016

Ampliación del marco teórico	Septiembre - diciembre 2016
Ajustes al marco metodológico	Enero - marzo 2017
Segunda aplicación de los instrumentos de recolección de la información	Abril - junio 2017
Segunda revisión de la información recopilada mediante la utilización de aplicación SPSS para la encuesta y de NVivo 10 para los datos de carácter cualitativo	Septiembre - diciembre 2017
Envío de artículo revista "Neuma"	Septiembre 2018
Últimos ajustes al marco teórico, redacción capítulos de Tesis y revisiones finales	Enero - diciembre 2018

2.6. Consultas y entrevistas a especialistas.

De forma paralela a la exploración bibliográfica que permitió delimitar el problema de investigación y, por consiguiente, el marco teórico de esta investigación, se realizaron una serie de consultas, entrevistas e intercambio epistolar con doctores especialistas de distintas áreas relacionadas con el ámbito educativo-musical. Estas entrevistas e intercambio de correos electrónicos permitieron, no solo delimitar el tema, sino además, validar la relevancia del mismo. Sus comentarios, dudas y aportes fueron incluidos, según iban siendo requeridos, durante el desarrollo del estudio.

A continuación se presenta una tabla con el nombre y cargo de los profesionales entrevistados, modalidad de las entrevistas y la temática abordada.

Tabla 11. Profesionales entrevistados, cargo, modalidad y temática

Profesional	Cargo	Modalidad	Temática
Sebastián Rodríguez Espinar	Profesor honorífico de Universidad Barcelona	Entrevista presencial	Definición del diseño de investigación
Lorena Valdebenito Carrasco	Profesora Universidad Alberto Hurtado, Chile	Videoconferencia	Delimitación del tema de investigación
Silvia Martínez i García	Profesora departamento ESMUC y de	Entrevistas presenciales	Enfoques de definiciones de MPU desde la etnomusicología

	musicología Universidad Autónoma de Barcelona			
José Fernández	Tejada Catedrático Departamento pedagogía aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona	Entrevistas presenciales		Delimitación del tema de investigación: vinculación con la formación de docentes
Antoni Navío Gámez	Profesor Departamento pedagogía aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona	Entrevista presencial		Delimitación del tema de investigación, vinculación con el currículum
José Luis Aróstegui Plaza	Catedrático Didáctica de la expresión musical, Universidad de Granada	Videoconferencia		Delimitación del tema de investigación, vinculación con la hegemonía curricular
Carlos Poblete Lagos	Director de Extensión. Universidad de O'Higgins, Chile	Intercambio de correos electrónicos	de	Delimitación del tema de investigación, vinculación con el currículum educativo chileno
Laia Vallverdú	Viladot Profesora, Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, Universidad Autónoma de Barcelona	Entrevista presencial		Delimitación del tema de investigación, profundización en aportes generados desde su participación en tribunal de seguimiento de tesis
Albert Casals Ibáñez	Profesor, Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, Universidad Autónoma de Barcelona	Entrevista presencial		Delimitación del tema de investigación, profundización en aportes generados desde su participación en tribunal de seguimiento de tesis
Antonio Cremades Begines	Profesor, Universidad de Sevilla	Intercambio de correos electrónicos	de	Delimitación del tema de investigación, vinculación con el paradigma estético-formalista
Favio Shifres	Profesor, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina	Intercambio de correos electrónicos	de	Delimitación del tema de investigación, vinculación con el modelo de conservatorio y con sus propuestas de educación musical decolonial
Javier Gutiérrez	Duque Profesor, Departamento de pedagogía. ESMUC, Barcelona	Entrevista presencial		Delimitación del tema de investigación, similitudes en temas de investigación

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se analizan los resultados en torno a los datos obtenidos tras la aplicación de cada una de las técnicas seleccionadas para esta investigación. La presentación de estos resultados se organiza desde cada uno de los ámbitos analizados y desde el enfoque delimitado por las categorías y subcategorías de análisis.

3.1. Ámbito del profesorado de educación musical

En este apartado se expone el análisis de los resultados obtenidos a través de las dos técnicas asociadas a este ámbito: la encuesta aplicada a docentes de educación musical a nivel nacional y la entrevista semiestructurada a seis docentes participantes de la encuesta. Al final de este apartado se presenta, del mismo modo, dos tablas con las dos síntesis derivadas de este análisis.

3.1.1. Encuesta a docentes de educación musical.

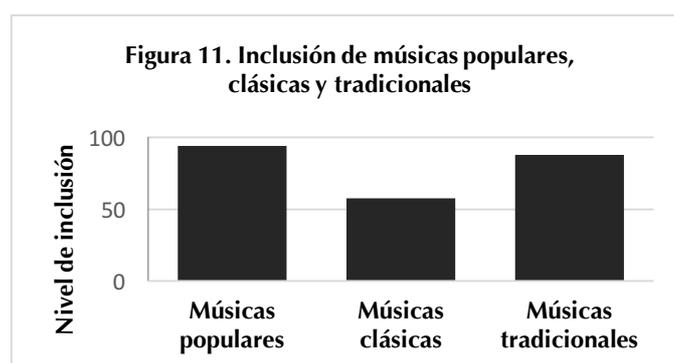
Se expone a continuación el análisis de los principales resultados de la encuesta aplicada a 129 de educación musical. Se presentan, en primer lugar, los resultados del ámbito cuantitativo de la encuesta para dar paso al análisis de la pregunta abierta con la que concluye la encuesta y que ofrece una mayor libertad a los docentes para opinar sobre la problemática desarrollada en las preguntas anteriores.

Esta encuesta es respondida por 129 docentes cuyas principales características son:

- Ser docentes pertenecientes a todas las regiones de Chile.
- Ser titulados de todos los programas de formación existentes.
- En conjunto, imparten clases en todos los niveles correspondientes a los ciclos de primaria y secundaria.
- En su mayoría, ser docentes que trabajan en el área geográfica urbana (96%).
- En su mayoría, ser docentes con más de seis años de experiencia en aula (89%).

a) Inclusión de las MPU en prácticas educativas.

Sobre este aspecto, de los datos registrados se extrae que un 93,8% de los docentes encuestados opina que las MPU tienen un alto nivel de inclusión en sus clases. Cuando se observa la música asociada al ámbito clásico-académico, un 57,5% afirma que esta música tiene un alto nivel de inclusión. Por otro lado, un 87,6% de los docentes encuestados afirman incluir en un alto grado la música asociada al ámbito tradicional-folklórico, tal como indica el siguiente gráfico:



Así, se aprecia que los docentes participantes incluirían en sus clases tanto las músicas populares como las tradicionales por encima de las músicas del ámbito clásico-académico.

Las MPU que más declaran incluir corresponden al rock (89,1%), nueva canción chilena (87,6%) y pop (82,2%). Estas músicas incluidas provienen principalmente de América del Sur (93%), Europa (71,9%) y América del Norte (69,5%). De esta información se puede deducir que los docentes participantes incluirían preferentemente músicas asociadas a los géneros del rock y el pop, pero sin perder cercanía con otros géneros más ligados a la esencia nacional y latinoamericana, sobre todo si se consideran dos factores: primero, que tanto el rock como el pop que declaran utilizar podría tener además un origen nacional o latinoamericano y segundo, que existe una fuerte presencia de América del Sur en las respuestas asociadas a la procedencia de las músicas presentes en sus clases.

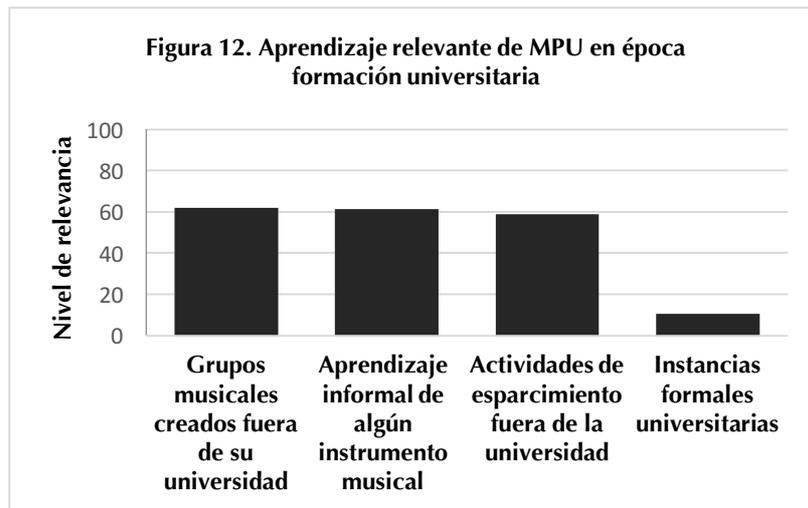
Desde la perspectiva de los ámbitos educativos en los que incluyen estas músicas, los encuestados declaran utilizarlas preferentemente en ejecución instrumental (96,1%), práctica de conjuntos (89,1%) y actividades asociadas a la voz-canto

(85,2%). Estos datos indican que los docentes encuestados darían espacios de inclusión a estas músicas principalmente en ámbitos prácticos de la actividad educativo-musical, en contraste a una menor inclusión en ámbitos asociados a lo teórico.

Si se analizan relaciones significativas (con una significación (p) de la prueba Chi-cuadrado menor a 0,05 existirían relaciones significativas) entre el nivel de inclusión de las MPU por parte de los docentes encuestados con variables relevantes de la encuesta, es posible destacar que no se hallan diferencias significativas ni entre el nivel de inclusión de las MPU y el tipo de universidad en el que estudiaron los docentes (estatal, privada, privada-tradicional) ($\chi^2 = 0,833$; gl = 2; p = 0,659), ni entre el nivel de inclusión de las MPU y las zonas del país donde han trabajado los docentes en los últimos 5 años ($\chi^2 = 3,109$; gl = 2; p = 0,237), ni entre el nivel de inclusión de las MPU y los años de experiencia laboral de los docentes encuestados ($\chi^2 = 0,946$; gl = 2; p = 0,711), ni tampoco entre el nivel de inclusión de las MPU por parte de los docentes que imparten clases en colegios municipales y los que las dictan en centros subvencionados y pagados ($\chi^2 = 1,92$; gl = 1; p = 0,259).

b) Inclusión de las MPU en etapa de formación universitaria.

Cuando se les consulta por los ámbitos en los que lograron aprendizajes significativos de MPU en su época de formación universitaria, un 62,1% declara haberlos logrado en grupos musicales creados fuera de su universidad, un 61,3% expone que los logró en el aprendizaje informal de algún instrumento musical y un 58,9% que los logró en actividades de esparcimiento fuera de la universidad. Solo un 10,5% declara haber logrado aprendizajes relevantes asociados a las MPU en instancias formales universitarias, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



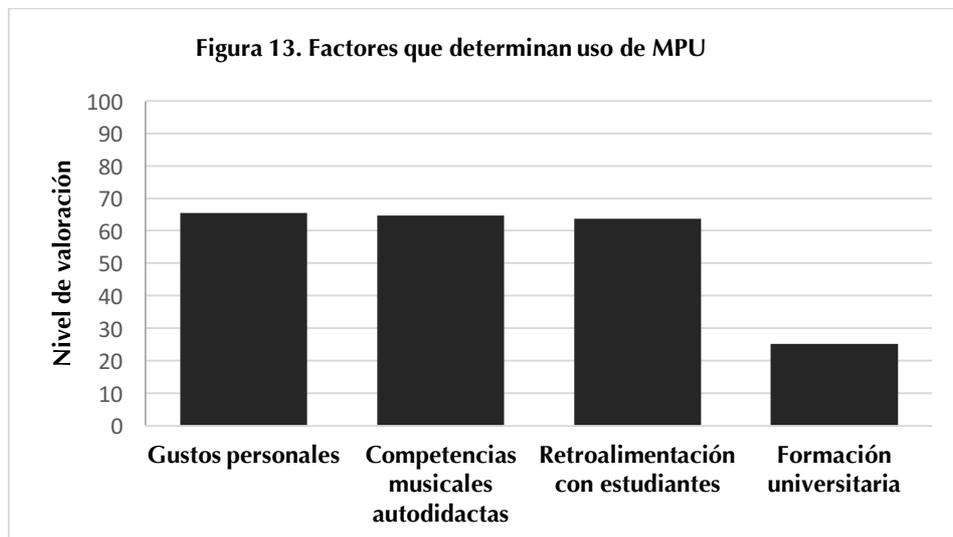
De esta información se deduce que los docentes participantes declaran haber tenido aprendizajes significativos de MPU principalmente en ámbitos informales en la época correspondiente a su formación profesional universitaria. Si se analizan relaciones significativas en la inclusión de las MPU en la etapa de formación universitaria de los docentes encuestados con variables relevantes de la encuesta, es posible observar que:

- Se hallan diferencias significativas entre los docentes que declaran haber tenido aprendizajes relevantes de MPU en ámbitos formales y el tipo de universidad en la que estudiaron. Si bien los que estudiaron en universidades estatales y en universidades privadas tradicionales manifiestan haber tenido aprendizajes relevantes en ámbitos formales en un nivel similar (6,8% - 6,7%) los titulados de universidades privadas plantean haber tenido un nivel mayor de aprendizajes relevantes (17,8%). De esta información es posible derivar que existiría un grado de relación entre aprendizajes significativos de MPU en su etapa universitaria y el tipo de universidad en que estudiaron, ya que los docentes titulados en universidades privadas exponen haber tenido una mayor presencia de aprendizajes relevantes en ámbitos formales universitarios.
- Se hallan diferencias significativas entre los docentes que declaran haber tenido aprendizajes relevantes de MPU en ámbitos formales y su experiencia laboral (χ^2 : 12,441; $gl = 4$; $p = 0,013$). Esta relación es moderadamente débil (V de Cramer = 0,224). Los que llevan más de 10 años

de docencia declaran haber tenido menos aprendizajes significativos relevantes de MPU en ámbitos formales universitarios (3,5%) que los que llevan entre 6 y 10 años de docencia (7,1%) y menos que los que llevan 5 o menos años de ejercicio docente (23,1%). De esta información es posible parecer que, a mayor cantidad de años de experiencia docente, existiría una menor presencia de aprendizajes relevantes de MPU en la etapa de formación profesional universitaria de los docentes participantes.

c) Factores que determinan el uso actual de las MPU.

Por otra parte, al intentar identificar los factores que determinan el actual uso educativo que dan los docentes participantes a las MPU, un 65,5% sostiene que está determinado por sus propios gustos personales, un 64,7% menciona las competencias musicales que han desarrollado en forma autodidacta y un 63,8% la retroalimentación de conocimientos con sus propios estudiantes, mientras que solo un 25,2% valora positivamente su formación universitaria en este ámbito, como se representa en el siguiente gráfico:



Los datos recogidos reflejan una escasa valoración de las instancias formales universitarias entre los factores que determinarían el uso educativo que dan los docentes participantes a las MPU, reafirmando este dato con la alta valoración que los docentes darían a sus competencias musicales autodidactas. Es importante

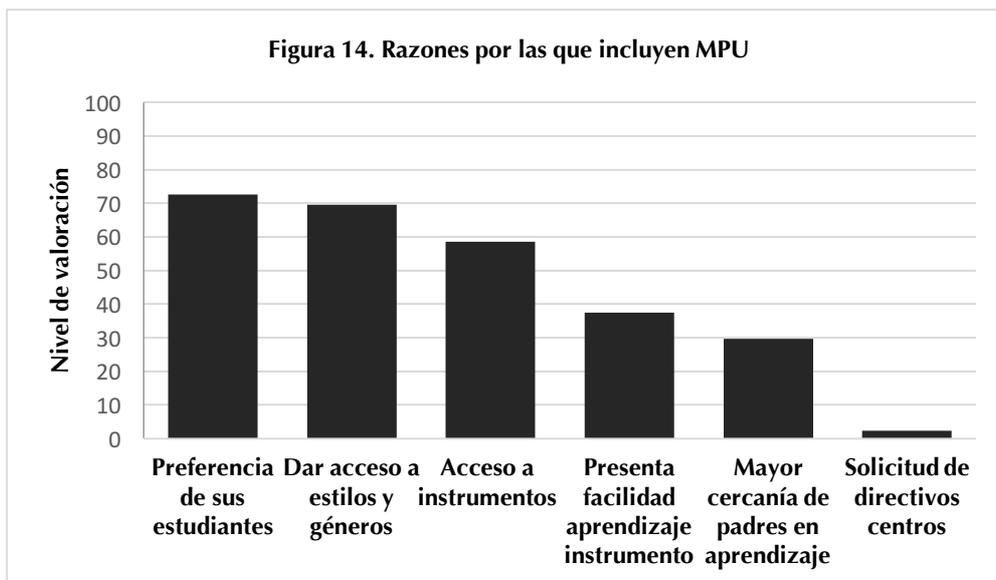
además destacar la alta valoración que manifiestan respecto a la retroalimentación con sus propios estudiantes.

Del mismo modo, se manifiestan pocas relaciones significativas en los factores que influyen en el actual uso educativo que dan los docentes a las MPU y variables relevantes de la encuesta, no obstante estas informaciones, se destaca lo siguiente:

- Se hallan diferencias significativas entre la valoración que dan los docentes a su formación profesional universitaria y el tipo de universidad en la que estudiaron (χ^2 : 12,910; gl = 6; $p = 0,044$), aunque esta relación es moderadamente débil (V de Cramer = 0,232). Los docentes que estudiaron en universidades privadas manifiestan una valoración mayor hacia este factor (64,7%) que los titulados en universidades estatales (46,4%) y los de universidades privadas tradicionales (40%). Con esta información se reiteraría una diferencia existente entre los titulados en universidades privadas y los de los otros dos tipos de universidades expuestas anteriormente al relacionar el nivel de inclusión de las MPU con los tipos de universidades en las que estudiaron.

d) Razones por las que incluyen las MPU.

Cuando se les pregunta las razones por las que incluyen MPU en sus clases, las alternativas más valoradas por los docentes participantes son: para un 72,7%, por ser la música de preferencia de sus estudiantes, para un 69,5% para dar a sus estudiantes la oportunidad de acceder a todos los estilos y géneros en sus clases, mientras que para un 58,6% la razón determinante es que el estudiantado, habitualmente, posee instrumentos musicales asociados a estas músicas. Entre las alternativas con menor valoración entre las razones de inclusión se encuentran: la solicitud de directivos de sus centros (2,3%), el haber percibido una mayor cercanía de los padres en el proceso de aprendizaje (29,7%) y el presentar mayor facilidad para el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (37,5%), como se puede ver en el siguiente gráfico:



De esta información se observa, como elemento a destacar, una alta valoración, entre las razones de inclusión de las MPU, de las preferencias de sus estudiantes, hecho que reforzaría los resultados ya expuestos de los factores que determinan el uso de las MPU, en donde la retroalimentación con sus propios estudiantes posee, a su vez, una alta valoración.

Pregunta abierta.

En torno al análisis de la pregunta abierta, es posible rescatar información vinculable a las categorías de análisis propuestas.

En relación con las razones por la que los docentes incluyen las MPU en sus clases, además de las razones propuestas en la encuesta, las respuestas a la pregunta abierta ofrecen información relevante. Se puede destacar lo expuesto por el siguiente docente:

Es importante en la educación actual tomar en cuenta los intereses de los estudiantes, incluir sus necesidades con respecto a lo que quieren de la asignatura. De alguna forma hacerlos participes activos de su propia formación sin olvidar que el profesor es un guía de los conocimientos a entregar. (docente encuestado N.º 29, anexo N.º 2, p.14)

En esta respuesta, que refuerza lo analizado en la encuesta, es posible ver una mayor implicación con su alumnado, al llevar el concepto “gustos” hacia un plano

de mayor profundidad como el de los “intereses” y las “necesidades”, dos conceptos vinculables, además, al enfoque filosófico praxial. Por otro lado, cuando menciona la relevancia de hacer que los estudiantes sean “partícipes activos de su propia formación” se acercaría a los principios educativos de la teoría educativa del constructivismo.

De la misma forma, un hecho que hay que destacar del análisis de las respuestas abiertas, es que entregan una información valiosa sobre las razones de exclusión de estas músicas en la educación musical formal. Aquí surge el rechazo hacia el género del reggaetón, uno de los géneros de las MPU:

y no ensalzar la música como el reggaetón que no tiene sustancia poética ni musical, es como darle relevancia a la comida chatarra, que puede ser muy apetitosa, pero no nutritiva en la formación musical seria de un alumno. (docente encuestado N.º 117, anexo N.º 2, p.15)

Aquí el docente argumenta el rechazo a esta música desde una perspectiva dual: a nivel de los textos y a nivel musical. El docente hace una analogía con tipos de comidas poco saludables y con la nutrición, al sugerir que la música es algo “externo” al alumno, que debe conocer, aceptar e internalizar, sin considerar las características de los vínculos que puede poseer el estudiante con el género mencionado. Por otro lado, menciona que el objetivo de la educación musical es que sea “seria”, asignando como principal elemento de esta seriedad, bajo su punto de vista, la exclusión de géneros que no aporten al objetivo de acercar al estudiantado al conocimiento de los elementos internos de la música.

Vinculada a esta visión, otras de las razones de rechazo que se pueden observar en la información entregada por la pregunta abierta de la encuesta, se relaciona con la tendencia por parte de los docentes a dar relevancia en sus clases al cultivo y cuidado del patrimonio local y latinoamericano, sobre todo el que se acerca a la imagen que se tiene de “identidad cultural”, a los esfuerzos por mantener el sistema educativo y más particularmente, a la educación musical fuera del alcance de la “globalización”, centrando la labor de la educación musical formal en el

conocimiento y valoración por parte del estudiantado de las músicas que pertenecen a su contexto, tal y como es posible observar en el siguiente segmento:

La música popular urbana es relevante ya que es propia del acervo cultural que todos tenemos incorporado, pero no es la panacea para conseguir resultados culturales profundos, prefiero hacer más hincapié en la música folclórica y con raíz folclórica, para mi es importante el cultivo de nuestras tradiciones. (docente encuestado N.º 117, anexo N.º 2, p.15)

Mientras, por otra parte, otra de las razones de exclusión que puede extraerse del discurso de los docentes en las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta, gira en torno a la dificultad que podría presentar el acercamiento de los educadores a este tipo de música, si se considera la actualización permanente que esta exige al docente: “Considero que es difícil trabajar en este tipo de música ya que es cambiante y siempre se va renovando año tras año, lo cual presenta el desafío constante para el docente para ir conectándose con las músicas y formas actuales” (docente encuestado N.º 4, anexo N.º 2, p.13).

Y aún, otro elemento de rechazo a tener en cuenta, que surge en la pregunta abierta de esta encuesta, es el de “calidad”, la que en gran medida estaría determinada por los componentes internos de la música, sin considerar las dimensiones extra-artísticas del fenómeno musical: “en sí no es un contenido pobre, a mi parecer, la clave está en buscar o seleccionar el repertorio adecuado, de calidad y que aporte al crecimiento musical de los alumnos, a veces, uno debe sacrificar el gusto personal” (docente encuestado N.º 63, anexo N.º 2, p.14). En este segmento, el principal argumento con el que se relacionaría el repertorio de calidad es el “crecimiento musical”, reforzando la idea de que la finalidad de la educación musical formal se circunscribiría a aportar al desarrollo del estudiante exclusivamente desde las dimensiones internas de la música. Por otro lado, y ya para acabar este apartado, comentar que, al mismo tiempo, surgen patrones de rechazo al abordar desde la dimensión de los recursos didácticos, vinculado a la poca oferta de partituras: “(...) falta material de apoyo en partituras para fomentar el estudio y análisis de la música popular” (docente encuestado N.º 15, anexo N.º 2, p.13). Este segmento representaría una posición que, claramente, genera

problemas en la inclusión de un repertorio que, en su gran mayoría, no ha sido generado desde las dimensiones de la grafía musical.

3.1.2. Entrevistas semiestructuradas a docentes de educación musical.

A continuación, se analizan los principales resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes de educación musical, como segunda parte del análisis del ámbito del profesorado de educación musical. Se expone este resultado desde la perspectiva de las categorías de análisis.

a) Opinión sobre inclusión de las MPU en sus prácticas educativas.

Los docentes entrevistados hacen referencia a la inclusión de las MPU en sus clases, profundizando en las temáticas abordadas en la encuesta. A continuación, se analizan segmentos vinculados a la categoría de las razones de inclusión, debido a que gran parte de los datos analizados en estas entrevistas se vincula con esta categoría.

Para comenzar, dentro de las razones por las que los docentes entrevistados declaran incluir las MPU estarían la consideración de los contextos en los que desarrollan su labor educativa y las competencias estéticas vinculadas al capital cultural de sus estudiantes. En términos generales, se aprecia una disposición a dar espacio a una gran diversidad de músicas: “Es música que les gusta a sus familias. Por tanto, si tú les dices esa música es mala, al decir esto, contextualizas toda su cultura como mala, y esto es horrible, además que pierdes la oportunidad de conocer mucho de aquello” (docente entrevistado N.º 3, anexo N.º 7.3.2, líneas 175-178).

En algunos casos se va más allá y se menciona que las músicas asociadas al ámbito clásico poseen una débil presencia en los procesos educativos que lideran:

Yo utilizo principalmente repertorio latinoamericano y popular, utilizo poco lo asociado a la música docta. Esto siempre va a depender del tipo de colegio, con su contexto. Donde hago clases, los niños están bien alejados de la música clásica. (docente entrevistada N.º 4, anexo N.º 7.4.2, líneas 18-22)

Esta información coincidiría con los resultados de la encuesta ya expuestos en la figura 11, correspondiente al análisis de la encuesta.

Del mismo modo, otra razón de inclusión de las MPU que se puede destacar de los resultados observados, vinculada a la valoración de los contextos por parte de los docentes entrevistados, gira en torno a la integración de las diferentes realidades sociales y culturales que están presentes en las aulas de clase en el país, en donde el tema de la inmigración ha cobrado mucha relevancia en los últimos años: “No sé si voy contra la academia, yo no encuentro músicas malas, solo les doy un contexto distinto, tenemos la responsabilidad de no segregar. Estamos en tiempos de integración, de inmigrantes” (docente entrevistada N.º 3, anexo N.º 7.3.2, líneas 171-173).

Otro motivo que es posible destacar se relaciona con una posición recurrente de los docentes entrevistados a establecer críticas a la formación profesional universitaria, y la presencia que debería tener las MPU en los procesos formativos docentes:

La música popular y el tema de la creatividad deben estar incluidos en la formación, y también el trabajo en terreno, prácticas tempranas desde primer año, para así estar en contacto con las distintas realidades, recorrer distintos tipos de instituciones como de estratos sociales. (docente entrevistado N.º 1, anexo N.º 7.1.2, líneas 83-87)

Asimismo, dentro de las razones de inclusión de las MPU observables en las entrevistas, surge también la problemática generacional y las necesidades de actualización que debe considerar el docente en el momento de incluir estas músicas, tanto desde la perspectiva del riesgo de trabajar solo con músicas pertenecientes a la propia generación del docente, como desde la de los esfuerzos que deben realizarse para conocer e incluir en el trabajo de aula a las músicas de preferencia de sus estudiantes:

(...) siempre hay tensiones en el tema de los repertorios, los cursos son diversos, los intereses son múltiples, uno siempre tiene que encontrarse y reencontrarse con ellos, uno se va distanciando generacionalmente. Yo debo actualizarme (...) tengo que escuchar esa música, y por eso es bonita la música, porque está viva, no es un conocimiento anquilosado, viejo. (docente entrevistada N.º 3, anexo N.º 7.3.2, líneas 138-144)

Este segmento incluye además una razón que hay que destacar, necesariamente: la de relacionar el repertorio con los conocimientos actualizados que se deberían trabajar en clase. La docente dice que esta música “está viva” y establece una comparativa con otras músicas que corresponderían al “conocimiento anquilosado”.

Paralelamente, del discurso de los docentes entrevistados surgen otras críticas a la formación del profesorado de educación musical, pero, en este caso, desde una posición más constructiva y propositiva:

La formación del profesor de música debe también ir desde lo práctico primero, antes que la escritura, o de la comparación y el análisis. Eso es más natural, tal como cuando aprendemos a hablar, esto genera aprendizajes significativos y un lazo inquebrantable con la música por el resto de la vida. (docente entrevistado N.º 1, anexo N.º 7.1.2, líneas 111-117)

El docente establece una propuesta de carácter general, desde una mirada a largo plazo, de los efectos de una adecuada educación musical, pero a su vez, establece una crítica a la formación del profesorado, en lo esencial, a la importancia que suele darse a los contenidos teóricos vinculados al desarrollo del “lenguaje musical” y en lo específico, al aprendizaje de la lectoescritura, la armonía y el análisis.

Por otro lado, se observan opiniones en las que se consideran los intereses y necesidades reales del estudiantado en el proceso educativo, contemplando, a su vez, las distancias entre sus competencias estéticas y las del docente: “No puedo esperar que la música tenga el mismo significado para ellos que para mí, para mi es mi historia, mi vida, pero para ellos es otra cosa” (docente entrevistado N.º 2, anexo N.º 7.2.2, líneas 207-208).

En esta misma línea, pero asociado además a la relevancia que se debería dar a los contextos reales en los que se inserta el estudiantado, se destaca lo expuesto por este docente:

el estudiante adquiere el conocimiento cultural del contexto que le transfiere el profesor, por lo que el profesor cumple un rol de mediador, aunque el profesor adquiere también conocimiento cultural nuevo, porque tiene que conocer los intereses

musicales de los estudiantes que no tienen nada que ver con los suyos, y esos dos agentes, como ciudadanos, cambian el contexto. (docente entrevistado N.º 6, anexo N.º 7.6.2, líneas 133-138)

A pesar que el docente expresa que el contexto es “transferido”, la idea central de su opinión giraría en torno al “rol de mediador” que debería asumir el profesorado entre el contexto y el estudiantado, además del reconocimiento de que los intereses del estudiantado pueden ir en una línea distinta a los del docente, y cómo desde esta interacción dialógica se puede ir cambiando la relación del estudiante con su propia música. Este fenómeno tendría como consecuencia, una modificación del contexto.

Además, a partir de los resultados extraídos de las entrevistas se pueden apreciar opiniones que se relacionan con los fines que, según los docentes, deberían regir la educación musical, y por qué no decirlo, con los fines de la educación en general, cuando el profesorado va más allá de los contenidos específicos de su asignatura, y se acerca a los elementos transversales que deberían integrar el accionar de las diversas asignaturas del currículum oficial. Bajo este prisma, los distintos repertorios que conforman el universo musical que debería integrar la educación formal dejan de tener jerarquías unos sobre otros, y surgen los ideales que nunca deberían estar alejados del rol docente:

Al final en clases la música es un pretexto, es un medio para que ellos sean felices y buenas personas, a mí me tocó el lado de la música, si hubiera sido profesor de educación física, estaría subiendo un cerro con ellos, haciendo campings, pero me tocó la música, eso es para mí la música. (docente entrevistado N.º 2, anexo N.º 7.2.2, líneas 203-207).

b) Exclusión de las MPU.

Al analizar la información obtenida en las entrevistas surgen, del mismo modo, segmentos atribuibles a la categoría de exclusión de las MPU que pueden ser abordados desde dos perspectivas: 1) posiciones de exclusión hacia las MPU y 2) razones por las que se excluyen las MPU. A continuación, se analizan por separado cada una de estas perspectivas:

1. Posiciones de exclusión hacia las MPU.

De la información recopilada, se aprecian posiciones de exclusión hacia las MPU por parte de algunos de los docentes entrevistados, surgiendo, de nuevo, el tema del género reggaetón, coincidiendo con los resultados ya analizados de la encuesta.

Lo que vemos con ellos es como la música al estar en el ámbito del consumo ha perdido su norte, ya no es sonido solamente, es imagen, es erotismo en el caso del reggaetón, es una propuesta más bien visual que auditiva. A mí no me molesta, solo que no la enseñe. (docente entrevistado N.º 2, anexo N.º 7.2.2, líneas 216-219)

En las razones que expone este docente entrevistado para no incluir este género en sus clases se pueden observar dos elementos. En primer lugar, la necesidad expresada de mantener a la educación musical formal fuera de la esfera del consumo, asignado una connotación negativa a músicas generadas y difundidas en esa dimensión y, en segundo lugar, una proximidad a los principios de lo estético-formalista, cuando dice que la música “ya no es sonido solamente”.

Mientras, otro de los docentes manifiesta una posición de rechazo frente al reggaetón en un grado bastante más profundo:

Para mí el reggaetón es una música que no corresponde a un contexto educativo, para mí, por su dinámica, es una expresión musical pornográfica. Es inapropiado, por eso yo no acepto el reggaetón. Tiene que estar fuera de la escuela porque sus líricas no entregan valores. (docente entrevistado N.º 6, anexo N.º 7.6.2, líneas 147-151)

Esta posición de rechazo conllevaría, además, una postura de exclusión de los contextos informales en los que se desarrollan las experiencias musicales reales del estudiantado, al decir que “no corresponde a un contexto educativo”, estableciendo, además, una conexión con la temática valórica para justificar su posición de rechazo.

En esta misma línea, otro docente expone: “Con lo que yo no comulgo mucho es con el reggaetón, considero que por calidad no merece entrar a la sala de clases”. (docente entrevistado N.º 5, anexo N.º 7.5.2, líneas 25-26). De hecho, el argumento utilizado por el docente para justificar su rechazo a este género se

conecta con el elemento “cualitativo” de la música, posición que se observa también en el discurso de otros docentes al hablar de los contenidos utilizados en el aula:

Trato de buscar la calidad musical, que los niños vivan la calidad musical, y un término medio entre mis gustos personales y sus intereses, (...) Yo los incluyo siempre y cuando desde la perspectiva de mi formación considero que tienen la calidad como para ser incluidos en mis clases. (docente entrevistado N.º 5, anexo N.º 7.5.2, líneas 53-55)

En este segmento, el docente utiliza en forma recurrente el concepto “calidad” a modo de filtro de los contenidos que pueden ser considerados educativamente, utilizando su criterio de experto en el momento de seleccionar las propuestas de repertorio de sus estudiantes, al argumentar que uno de sus fines es que sus estudiantes “vivan la calidad musical” asignando al elemento cualitativo una preponderancia por sobre otros criterios que para sus estudiantes podrían ser de mayor interés, si se considera el uso, las funciones y el significado que asignan a sus músicas en contextos extra-aula.

Esta propensión a imponer repertorios argumentando la calidad de los mismos y de no incluir músicas más cercanas a las preferencias del estudiantado, desarrolladas principalmente en sus realidades sonoras extra-aula, se observa, otra vez, en el siguiente segmento:

Yo siempre les digo: si te enseño una canción que está de moda te estoy engañando, porque puede que te la aprendas, como te gusta, la aprenderás rápido, pero en realidad no te estoy enseñando nada, porque la canción ya está en tu cabeza, para mí la música lograda es la que te enseño sin que la hayas escuchado, o la hayas escuchado pocas veces, y que puedas llegar a tocarla, ese es un aprendizaje. (docente entrevistado N.º 2, anexo N.º 7.2.2, líneas 219-223)

El docente manifiesta en su discurso un factor que considera como un claro objetivo de su labor docente: que el estudiante sea capaz de desarrollar unos procedimientos y descifrar unos códigos que le permitan internalizar un repertorio “externo” a su realidad sonora extra-aula y que, a su vez, no necesariamente se vincule con sus necesidades educativas integrales, estableciendo una desconexión entre la realidad del centro educativo y la realidad del estudiante fuera de él,

confiando el docente en su criterio para establecer una motivación hacia el aprendizaje musical por parte del estudiante, y que este aprendizaje surja exclusivamente de las características internas de la música.

2. Razones por las que se excluyen las MPU.

Por otra parte, en términos generales, es posible identificar en el discurso de los docentes encuestados, consideraciones que pueden ayudar a entender mejor las posiciones que favorecen la exclusión de estas músicas en la educación musical formal. Las razones que emergen de los datos coinciden, nuevamente, con posiciones de crítica a la formación profesional universitaria.

Estas opiniones críticas se enmarcarían dentro de cuatro grupos: I. Crítica a la didáctica de la formación, II. Crítica al perfil del académico universitario, III. Crítica a las mallas curriculares y IV. Crítica a las políticas educativas nacionales. A continuación, se analizan cada una de ellos:

1. Crítica a la didáctica de la formación.

Es posible delimitar posiciones de crítica a los programas de formación profesional docente desde dimensiones asociadas a la didáctica, desde ámbitos más generales hasta asignaturas específicas: "Creo que en las universidades se están alejando más de la formación musical, deberían tener más clases de armonía, desarrollo de orquestaciones, manejo de instrumentos, de manejo de las músicas de su entorno" (docente entrevistado N.º 2, anexo N.º 7.2.2, líneas 278-281).

En este fragmento se observa una crítica, en primera instancia, a la disminución de créditos asociados a lo musical que se ha ido produciendo en la mayoría de las carreras de formación profesional docente, pero, además, concluye con "manejo de músicas de su entorno" subrayando este elemento que, según el docente, debería ser relevante en los procesos formativos universitarios.

Por otro lado, se aprecian críticas a contenidos y recursos didácticos retrógrados que aún estarían presentes en la formación profesional docente, elemento que se traduce en problemas de tipo didáctico, en el proceso de llevar al aula lo aprendido en la etapa de formación profesional universitaria:

En la formación debería haber innovación, en lectura, por ejemplo, todavía estamos con Pozzoli y Laz, ¿por qué no solfeamos desde el jazz? (...) La manera en cómo se entregan los conocimientos en la formación universitaria y luego cómo se reproduce esto en el aula, ahí está el problema. (docente entrevistada N.º 4, anexo N.º 7.4.2, líneas 150-154)

En este segmento es posible identificar no solo una crítica a recursos didácticos retrógrados, sino que en él también se observan propuestas de músicas que podrían ser alternativas a estos recursos, por lo que la innovación que argumenta la docente, apoyaría directamente a una mayor inclusión de las MPU en la formación del profesorado.

De la misma manera, se observan críticas a asignaturas específicas, como sucede en el caso de análisis musical:

Mi formación en análisis era analizando partituras de autores clásicos como Chopin o de ese tipo. Como respaldo para nosotros está bien, para entender ciertas composiciones gracias a eso, pero el tipo de análisis que utilizo ahora lo he desarrollado en mi experiencia, no precisamente en la universidad. (docente entrevistado N.º 5, anexo N.º 7.5.2, líneas 70-74)

En esta crítica, es posible apreciar dos elementos a tener en cuenta: nuevamente una crítica a la excesiva presencia de las músicas clásicas en los procesos de formación docente y la necesidad del docente de ir adaptando, desde la experiencia, un aspecto relevante en la educación musical formal como es el análisis musical, debido a no haber contado con las herramientas necesarias para su correcta aplicación en su propia formación profesional universitaria.

II. Crítica al perfil del académico universitario.

En este aspecto se observan críticas a la formación docente que pueden explicar posiciones de rechazo a una mayor inclusión de las MPU en los procesos educativos musicales, principalmente, desde la perspectiva de los perfiles directivos y académicos: “Las carreras universitarias en Chile están dirigidas principalmente por musicólogos o intérpretes musicales, y ¿tienen ellos competencias en didáctica de la música? No, (...), por lo que la formación del profesorado de música en el país es débil” (docente entrevistado N.º 6, anexo N.º 7.6.2, líneas 202-207).

En este caso, el docente vincula su crítica a la didáctica de la especialidad, pero podría ser extrapolable, además, a identificar perfiles académicos que pueden dar énfasis a músicas asociadas al ámbito clásico-académico, como es el caso particular de los intérpretes musicales (grado superior en instrumento) y aún relacionado con este fragmento, se encuentran algunas opiniones en torno a resistencias a la innovación como producto de este perfil académico universitario que mencionan los docentes entrevistados, críticas que apuntan, además, a la posición de los académicos universitarios frente a instancias de capacitación: “Los cambios en las universidades no se dan porque los académicos no se manejan en estos temas, saben solo lo que saben y no se capacitan” (docente entrevistado N.º 5, anexo N.º 7.5.2, líneas 188-193).

Además, se observan en el discurso de los docentes entrevistados, experiencias personales de su etapa de formación profesional universitaria que grafican las posiciones de rechazo frente a las MPU por parte de determinados cuerpos académicos universitarios: “Había un profesor de canto en la carrera que era como la “oveja negra”, porque a pesar de ser cantante lírico, con toda su formación, incluía mucho pop en sus clases, pero era por motivación de él” (docente entrevistada N.º 4, anexo N.º 7.4.2, líneas 90-93).

En este segmento es posible destacar dos elementos: por un lado, el que el académico haya sido considerado “oveja negra”, sería una señal de que, a pesar de este académico en particular, el resto de los académicos que acompañaron el proceso formativo de esta docente manifestaban una posición contraria a la inclusión de las MPU en instancias formales de la carrera y, por otro lado, el caso individual de un académico que, pese a las características de su propia formación en el canto lírico, se adaptaba a los requerimientos y necesidades formativas de sus estudiantes.

III. Crítica a las mallas curriculares.

Desde las características de las estructuras curriculares de las carreras universitarias de formación profesional, nuevamente, se contemplan segmentos en el discurso de los docentes entrevistados que pueden seguir aportando al análisis de las razones

por las que existiría una inclinación a excluir a las MPU en la educación musical formal: “El año 2011 participé en un equipo donde analizamos mallas de carreras de pedagogía en música, solo tres o cuatro carreras tenían alguna asignatura o alguna intención de asignatura donde se hablaba de música popular” (docente entrevistada N.º 4, anexo N.º 7.4.2, líneas 78-80).

Este segmento, emitido por una docente que posee un cargo de representación de un colectivo docente de educación musical con presencia nacional, da señales más concretas respecto al análisis de mallas curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente. Si bien no especifica las características de este equipo ni la metodología utilizada, es un claro referente si se busca conocer arraigadas posiciones de rechazo a las MPU.

Por otro lado, es posible identificar otras opiniones que ayudan a conocer otras razones por las que se excluyen a las MPU en las estructuras curriculares de formación docente:

Las mallas de las carreras universitarias de formación de profesores son todas diversas, no tienen vinculación con la realidad pedagógica nacional, esto es porque están muy vinculadas con la academia, y esa academia, que también es clasista dentro del mismo conocimiento, no tiene caja de resonancia, por ninguna parte. (docente entrevistada N.º 3, anexo N.º 7.3.2, líneas 195-199)

Aquí se remarca, por un lado, la diversidad de ofertas académicas producto de la autonomía formativa de cada universidad, y, por otro lado, las razones que, según la valoración de la docente, perpetuarían una desvinculación entre las carreras universitarias y la realidad pedagógica nacional, introduciendo un elemento crítico relevante como es el “clasismo” que ella observa en la academia universitaria, desde la perspectiva de los conocimientos a transmitir en formación profesional docente.

IV. Crítica a las políticas educativas nacionales.

Finalmente, del análisis del discurso de los docentes entrevistados, también es posible extraer ciertas posiciones de crítica a la formación del profesorado orientadas a la autonomía de las carreras universitarias:

Desde la perspectiva de las políticas educativas nacionales, yo eliminaría la libertad de enseñanza de las universidades para carreras pedagógicas. Yo creo que es un cáncer, porque cada una enseña lo que quiere, adopta el perfil que quiere, pero no hacen el esfuerzo por cumplir lo que pide el MINEDUC, o tratar de acercarse a las competencias que establece el currículum nacional. (docente entrevistado N.º 6, anexo N.º 7.6.2, líneas 213-217)

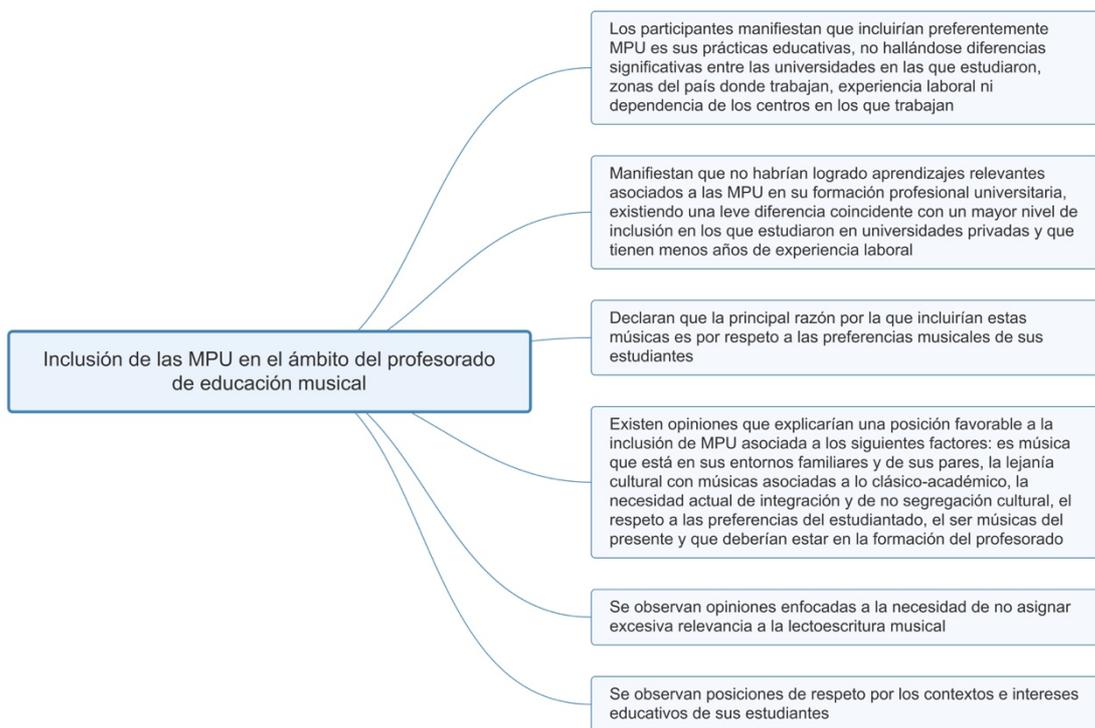
De esta crítica se pueden extraer señales de las razones por las que existen posiciones de exclusión de las MPU, al mencionar que cada universidad “enseña lo que quiere”, lo que tendría como consecuencia la posibilidad de que las estructuras curriculares respondieran más a los lineamientos del perfil de los académicos que a los requerimientos del MINEDUC.

3.1.3. Síntesis del ámbito.

Se presenta en esta sección una síntesis de los principales hallazgos asociados a este ámbito, incluyendo la información recolectada en la encuesta y en las entrevistas a los docentes de educación musical participantes. Se presentarán, por separado, dos esquemas que sintetizan, por un lado, la inclusión y, por otro lado, la exclusión observada en el análisis de la información recopilada.

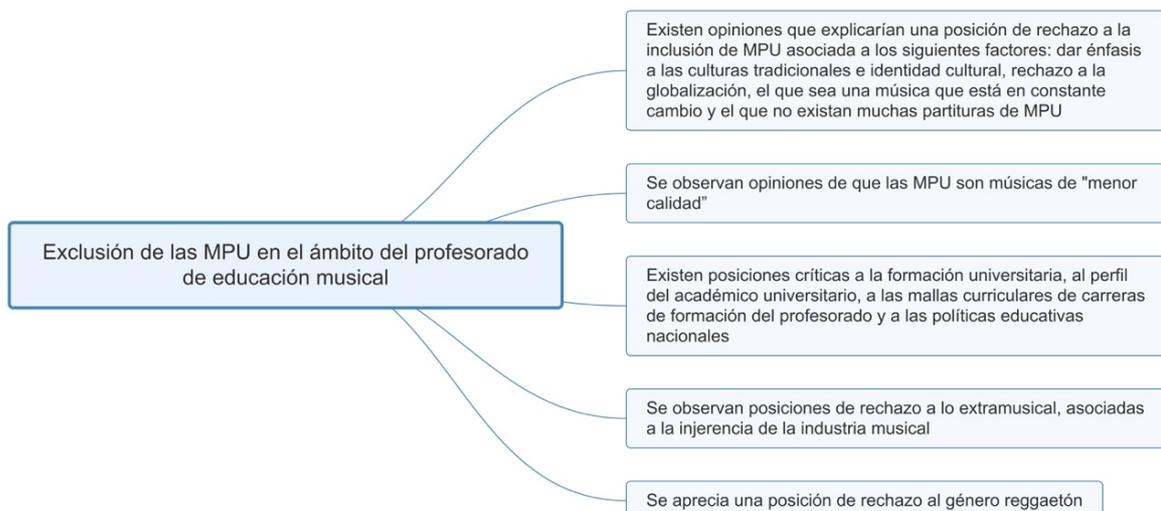
A continuación se presenta un esquema con la síntesis de la inclusión de las MPU en el ámbito del profesorado de educación musical:

Figura 15. Síntesis de la inclusión de las MPU en el ámbito del profesorado de educación musical



A continuación se presenta un esquema con la síntesis de la exclusión de las MPU en el ámbito del profesorado de educación musical:

Figura 16. Síntesis de la exclusión de las MPU en el ámbito del profesorado de educación musical



3.2. Ámbito del Ministerio de Educación (MINEDUC)

Los resultados obtenidos en este ámbito serán presentados a continuación por categorías de análisis, contemplando la información relevante tanto de la entrevista a las profesionales del área de música correspondiente a la unidad de currículum del MINEDUC, como del análisis documental de programas de estudio de la especialidad desde séptimo básico hasta cuarto año de enseñanza media, emanados por esta misma institución oficial. Al final de este apartado se presentarán dos tablas con una síntesis de los resultados de este análisis.

3.2.1. Inclusión de las MPU.

En la entrevista, las profesionales exponen que los programas de estudio actuales continúan incluyendo las MPU: “Mantenemos lo esencial de lo anterior y ahora hablamos de música de tradición escrita, oral y popular” (Anexo N.º 9.2 líneas 61-62). No obstante esta afirmación, los programas de estudio anteriores incluían de forma tácita a las “músicas populares urbanas” y actualmente se las denomina solo “música popular”, aunque este cambio es solo nominal y no altera los contenidos que abordan, tal y como se puede observar en este segmento del programa de cuarto año de enseñanza media: “Discriminar auditivamente recursos típicos, lenguajes y manifestaciones de la música actual en distintos países y de diversos estratos: de concierto, popular urbana y de tradición oral” (MINEDUC, 2000b, p.18). Esta inclusión explícita puede observarse también en el siguiente fragmento del mismo programa: “Componen o improvisan música popular urbana, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso” (MINEDUC, 2000b, p.25). Además, en este programa de cuarto año medio se especifican aún más los géneros y estilos y representantes de algunas MPU:

Ilustran el desarrollo de los medios sonoros, estilos y formaciones instrumentales en el rock, a través de la audición de diversos representantes. Por ejemplo, para los medios sonoros y estilos, entre otros: Rock and Roll, Folk, Rock inglés, Rock latino, Rock sinfónico, Glam rock, Punk rock, Heavy metal, Hard rock, Trash metal; para las formaciones instrumentales: Little Richard, Chuck Berry, Bob Dylan, The Beatles, The Who, Rolling Stones, Jimmy Hendrix, Simon and Garfunkel, Pink Floyd, The Doors,

Génesis, Cat Stevens, Led Zeppeling, Jethro Tull, Yes, Emerson Lake and Palmer, David Bowie, Queen, Sex Pistols, Bob Marley, Police, Deep Purple, Kiss. (MINEDUC, 2010b, p.42).

Si bien este segmento explicita unas agrupaciones y unos estilos, de su redacción se podría inferir una propensión a excluir músicas que pueden ser de preferencia del segmento etario juvenil, ya que la mayoría de estas agrupaciones y estilos corresponderían a una suerte de “canon” de las MPU y demuestran un estado de rigidez estilística, que además podría ser entendido como un repertorio que representaría el gusto personal de los docentes, no del estudiantado.

En los programas de estudio que van desde séptimo año de enseñanza básica hasta segundo año de enseñanza media, se ve que no es utilizado el concepto “música popular urbana” sino que es llamada simplemente música popular, como en el caso de este segmento extraído del programa de estudio de octavo año básico: “Comunicar sentimientos, sensaciones e ideas al escuchar manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo, presentes en la tradición, oral, escrita y popular, integrando sus conocimientos en expresiones verbales, visuales, sonoras y corporales” (MINEDUC, 2016b, p.30).

Por otro lado, se encuentran, además, segmentos que darían cuenta de una inclusión de carácter implícito, sin mencionar el término música popular, ya que reflejan la intención de incluir estas músicas en el proceso educativo normado por este Ministerio, en este caso, en el programa de asignatura de tercero medio: “Nociones de improvisación y recreación musical (arreglos, versiones). Indagación en diversas modalidades de improvisación y estilos de recreación utilizados en las músicas que se escuchan habitualmente” (MINEDUC, 2000a, p.17).

En la entrevista a las profesionales del área de música correspondiente a la unidad de currículum del MINEDUC, surge, además, la problemática de los paradigmas. De su discurso se puede observar una preocupación respecto al hecho de que las innovaciones curriculares que intenta realizar el MINEDUC puedan ser o no aceptadas por los docentes: “Una cosa es que el Ministerio proponga innovaciones,

y otra es que el profesorado esté dispuesto a implementarlas, esto está en el ámbito de los paradigmas” (profesional entrevistada N.º 1, anexo N.º 9.2 líneas 56-58).

Cuando la profesional habla de la disposición del profesorado, una lectura de su discurso sería el que esta asigna una responsabilidad exclusiva a este colectivo en el aceptar o no las innovaciones del MINEDUC, pero al mismo tiempo se podría inferir que no considera que la posición de los docentes podría estar determinada, además, por su formación profesional universitaria.

De la misma entrevista, se podrían extraer razones de inclusión de las MPU, particularmente en todo aquello asociado al respeto por las necesidades e intereses del estudiantado, considerando sus realidades sonoras reales en los contextos extra-aula en los que se desenvuelven: “Lo importante es incorporar lo que traen los niños y desde allí, abrirles los mundos” (profesional entrevistada N.º 1, anexo N.º 9.2 líneas 390-391), reforzando esta observación con esta otra opinión:

Tiene que ver con un principio educativo tan lógico en el que tienes que conocer y observar al otro. Si un niño tiene lenguaje el que no le alcanzas las palabras, hay que enseñarle, pero considerando lo que ya habla. (profesional entrevistada N.º 1, anexo N.º 9.2 líneas 382-385)

Al continuar el análisis de los programas de estudio vigentes, es posible encontrar puntos de coincidencia entre estos y el discurso de ambas profesionales responsables del área de música de la unidad de currículum MINEDUC. Al comparar la información obtenida, se observa una coherencia entre esta posición manifestada por las profesionales y numerosos segmentos presentes en los programas analizados. Estos segmentos hacen mención, de forma recurrente, a la importancia de considerar en la educación musical formal, el uso y la valoración que da el estudiantado a sus músicas preferidas, reconociendo su presencia en contextos sonoros extra-aula:

La adolescencia es una etapa en la que, por lo general, la música ocupa un lugar muy relevante en la autoafirmación de la personalidad. Entre otros aspectos, la apreciación individual por la música crece, se definen gustos personales, se afianzan grupos que

comparten la misma música, por lo que la práctica musical comienza a realizarse de manera más autónoma. (MINEDUC, 2016b, p.42)

En este segmento se aprecia una posición del MINEDUC que tiene en cuenta las características del estudiantado, estableciendo incluso relaciones con su psicología, al hablar de autoafirmación de la personalidad, de gustos personales y de autonomía, sin olvidar la relevancia de lo social, sobre todo, de la necesidad de compartir sus músicas con sus pares. Otro fragmento del mismo programa de estudio de octavo año básico mantiene la esencia del párrafo analizado, pero incluye, además, un factor que sería determinante: el contexto cultural, como puede apreciarse en este otro segmento: “Dar espacios en las clases para incluir la música propia de los y las estudiantes, sus gustos y propuestas, considerando su entorno, su edad y contexto cultural” (MINEDUC, 2016b, p.42).

De la misma forma, también es posible encontrar ejemplos en la línea del respeto por los intereses del estudiantado y sus contextos, en programas de estudio de otros niveles. En el siguiente ejemplo, se puede apreciar la necesidad de incluir, además, los gustos musicales de sus familias, quienes corresponden a su primer círculo de socialización:

Investigan los gustos musicales de los integrantes de su familia y los comparten con el curso, escuchan ejemplos musicales de algunos familiares y relacionan este repertorio con las características personales de estos, como su edad y el lugar en donde viven, entre otros aspectos. (MINEDUC, 2016a, p.76)

En este extracto del programa de estudio de primer año de enseñanza media, es posible identificar una gran relevancia asignada a la inclusión, en la educación musical formal, de ciertos ámbitos de la relación del estudiante y sus familias alojados en una dimensión informal, y cómo esta dimensión puede ser tratada educativamente, además de dar espacios para poder aportar al reconocimiento y la revalorización del mundo extra-aula. Esta situación se refuerza en otro fragmento del mismo documento oficial, y se enriquece, además, con la inclusión del concepto “función social”, como se puede observar en este segmento del programa de tercer año de enseñanza media:

Conocen (...) las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno, comprendiendo su función social, reconociendo su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y los grupos, y expresando sus juicios mediante el uso adecuado del vocabulario técnico-musical. (MINEDUC, 2000a, p.20)

Así, los programas de estudio recurrentemente recalcan que el respeto por las músicas pertenecientes a los contextos reales extra-aula del estudiantado debe ser considerado por los docentes. Es por esta misma razón que se aprecian recomendaciones explícitas a este colectivo con el fin de estar actualizados en el conocimiento y manejo de estas músicas, como se puede ver en este otro fragmento del programa de estudio de séptimo año de enseñanza básica:

La implementación del presente programa requiere que el o la docente guíe a sus estudiantes a conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de sus vidas y con su propia cultura o la de otros. Para ello, es necesario que conozca los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de las alumnas y los alumnos, para que las actividades de este programa sean efectivamente instancias significativas en el ámbito personal y social. (MINEDUC, 2016a, p.15)

En el mismo documento oficial, se reiteran sugerencias explícitas a los docentes, nuevamente desde la perspectiva del respeto por el contexto, pero incluyendo además la temática del respeto a la diversidad:

Este mismo principio de inclusión y diversidad convoca a los profesores y las profesoras a incorporar todos los tipos de música en el aula, considerando las experiencias del o la estudiante y el contexto sociocultural local como aportes, profundizando su horizonte musical. (MINEDUC, 2016a, p.43)

Esta inclinación a incluir los intereses y gustos del estudiantado en los programas del MINEDUC estaba presente ya en los programas de asignatura anteriores a la última modificación curricular, tal como se observa en este ejemplo del programa de tercer año de enseñanza media, programa que aún es parte del sistema curricular vigente:

Si el docente no está suficientemente informado acerca de la música popular que consume el adolescente (también llamada “música de moda” o de “consumo”) esté dispuesto a recibir en clase los aportes de sus alumnos y alumnas (...) y se prepare a guiar adecuadamente la reflexión en torno al tema y las posibles demandas de

adaptación o arreglos que este repertorio conlleva, junto con organizar su interpretación musical en grupo y posterior proyección a la comunidad. (MINEDUC, 2000a, p.26)

3.2.2. Exclusión de las MPU.

Al analizar las tendencias a excluir las MPU en este ámbito, la información obtenida solo aportaría a identificar las razones de dicha exclusión. Estas razones, en el discurso de las profesionales encargadas del área de música correspondiente a la unidad de currículum del MINEDUC, se orientarían, principalmente, a establecer una posición crítica frente a algunas de las características de las carreras de formación profesional docente en educación musical.

En primer término, es posible apreciar una crítica a la autonomía de estas carreras universitarias. Así, cuando se les pregunta el por qué dichas carreras no dan un mayor énfasis a los programas del MINEDUC en sus procesos formativos, una de ellas responde: “Nosotros como Ministerio (...) no tenemos un poder para imponer nada a las universidades respecto de sus cargas o mallas curriculares, eso es algo interno, el currículum es una señal” (profesional entrevistada N.º 2, anexo N.º 9.2 líneas 103-107). Si bien este segmento se puede entender como una constatación de un hecho sin connotaciones críticas, al intentar profundizar en este aspecto, la otra profesional responde: “Uno sabe que la formación del profesorado está enfocada principalmente desde lo académico y tradicional y no se considera a lo popular como parte de nuestra cultura” (profesional entrevistada N.º 1, anexo N.º 9.2 líneas 109-111). En este segmento, se puede apreciar un planteamiento crítico frente a la inclusión de las MPU en las carreras profesionales de formación del profesorado, hecho que ayudaría a explicar la inclinación a excluir estas músicas en el sistema educativo formal, o bien a incluirlas desde una dimensión autodidacta por parte de los docentes formados en dichas carreras universitarias.

Contrariamente a esta crítica surgen, también, otros fragmentos que podrían aportar a implementar estrategias que vayan a favor de una mayor inclusión de estas músicas en el proceso de formación del profesorado: “Lo importante es que al

profesorado se les den las herramientas para que puedan abordar todo tipo de música” (profesional entrevistada N.º 2, anexo N.º 9.2 líneas 131-133).

Ahora bien, en el discurso de las dos profesionales es posible hallar segmentos en los que se observa una posición favorable a que las universidades potencien su autonomía formativa y que se genere un contraste con las propuestas del Ministerio, factor que enriquecería el panorama de la educación musical formal, sin dejar de considerar que este enriquecimiento solo se lograría al haber un continuo diálogo entre ellos: “Tiene que haber una tensión interesante entre lo que propone el Ministerio y lo que hacen las universidades” (profesional entrevistada N.º 1).

Ahora bien, en los programas de estudio, el elemento “cualitativo” de los repertorios musicales continúa presente, tendiendo a establecer músicas de mejor calidad que otras para su estudio, siempre desde la perspectiva de dar un énfasis a los componentes musicales internos, desconociendo los vínculos entre cada música y los contextos y las dinámicas sociales que le ofrecen soporte, tal y como se observa en el programa de cuarto año medio:

Este proceso de intercambio o interinfluencia de culturas y repertorios musicales ha sido permanente en la historia humana, por lo cual es deseable que los estudiantes conozcan sus características y efectos, procurando estar alerta a la amenaza de empobrecimiento musical a que puede dar lugar. (MINEDUC, 2000b, p.54)

Es posible identificar en este fragmento una posición de rechazo indirecto a la inclusión de las MPU en la enseñanza musical formal, al hablar de un “empobrecimiento musical” que podría producirse en procesos de acercamiento entre realidades culturales a través de la historia, pero dicho “empobrecimiento musical” haría referencia a las características internas de las músicas, desconociendo su estrecho vínculo con los contextos socioculturales en los que estas se desarrollan y desplazan.

Otro segmento del mismo programa, aborda el tema de la calidad de las músicas, en este caso vinculando la “baja calidad” de este repertorio, coincidiendo con lo expresado por algunos de los docentes participantes, con el carácter comercial que se le asigna: “Debe verificarse la correspondencia entre calidad musical (...) y nivel

de éxito (“rating”) en el medio” (MINEDUC, 2000b, p.60). Tal como en el caso de los docentes, se vuelve a apreciar que uno de los fines de la educación musical formal sería alejar al estudiantado de esta dimensión, puesto que constantemente se hace hincapié en que la educación musical formal debe entregar herramientas para alejarse de la influencia de un mercado que atentaría en contra de las opciones de acercamiento a músicas de “mejor” calidad por parte de los jóvenes estudiantes, posición que queda reflejada, además, en el siguiente segmento del programa de tercero medio:

Es deseable que los jóvenes adopten una actitud más informada y crítica frente al variado mundo musical que les rodea, con el fin de apreciar y separar lo de real calidad musical de aquello que sólo es objeto de consumo. (MINEDUC, 2000a, p.27)

Aquí nuevamente, emerge una crítica a una injerencia negativa del mercado musical en la educación musical formal, tal como se pudo apreciar en las entrevistas a los docentes. La crítica al mercado musical, desde los programas de estudio, es constante, tendiendo a dar una alta relevancia a los componentes internos de la música: “por tratarse de ámbitos en los que ocurre cierta imposición de repertorios y hábitos de escucha, asociados a intereses comerciales o extramusicales” (MINEDUC, 2000b, p.11).

Del mismo modo, existen segmentos en los programas de estudio donde se mezcla esta posición crítica con la conexión que tiene, en el marco de esta influencia del mercado, la música con el elemento audiovisual, vínculo muy presente en las MPU, que les asigna un carácter más amplio que solo lo concerniente a lo sonoro, y que va en directa relación con la conexión que desde siempre ha tenido la música con el baile y el movimiento corporal: “la presencia del mercado discográfico (...) y el manejo tecnológico de las imágenes visuales ocupan un lugar privilegiado en los fenómenos comunicativos, ocasionando muchas veces restricciones a la libertad de elección musical” (MINEDUC, 2000b, p.26).

Y ya para acabar este apartado, otro factor que explicaría las inclinaciones a excluir las MPU en el currículum del MINEDUC, es la importancia dada al elemento técnico en el momento de abordar el aprendizaje musical, y cómo estas técnicas se

vincularían exclusivamente con la dimensión cognitiva del aprendizaje, tal como se subraya en el siguiente segmento del programa de cuarto medio:

La disciplina artístico-musical es particularmente exigente en el plano de las técnicas: en la composición e interpretación vocal e instrumental, en la audición de obras, en la identificación precisa de elementos componentes del lenguaje musical; por lo cual el oído, la voz, la inteligencia y la mirada deben familiarizarse lentamente con el amplio mundo de las músicas. (MINEDUC, 2000b, p.9)

En este segmento, se aprecia, nuevamente, una preponderancia otorgada a los componentes internos de la música, a su dimensión netamente artística y a la relevancia de lo “cualitativo”: Se denomina a la asignatura como una “disciplina”, motivo por el que se la valora por ser exigente; se utilizan los conceptos “composición” e “interpretación”, que corresponderían a niveles superiores a los de “creación” y “ejecución”; al repertorio a seleccionar se le denomina “obras”, dejando fuera repertorios alejados de la dimensión artística de la música; se da énfasis al vínculo entre el oído, la voz, la inteligencia y la mirada para lograr un dominio del lenguaje musical, lenguaje vinculado a los componentes internos asociados a la lectoescritura musical. Este nivel de exigencia tiene, como consecuencia, que el acercamiento a los objetivos abordados por la educación musical por parte del estudiantado, se aleje, en muchos casos, de su interés por la música y su vinculación con esta desde otras dimensiones, no necesariamente vinculadas a la artística, y que exista una gran disparidad entre los estudiantes que tienen un interés especial por profundizar en el lenguaje musical, en contraste con los que no. Esta disparidad es reconocida por el mismo MINEDUC en el siguiente fragmento del programa de tercer año medio:

No obstante, es posible que en muchos casos el “nivel de entrada” del alumnado en los dominios relacionados al desempeño musical sea bajo o muy diverso. Esto hará necesario que el profesor o profesora adopte medidas especiales de ajuste del programa, tanto en términos del orden y grado de profundidad en el tratamiento de los contenidos, como en la adopción de estrategias didácticas adecuadas a la situación. (MINEDUC, 2000a, p.11)

3.2.3. Síntesis del ámbito.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos asociados a este ámbito, incluyendo los resultados de la información recolectada durante el análisis documental de los programas de estudio, junto con los de las entrevistas a las profesionales encargadas del currículum MINEDUC. Este balance se expone en dos esquemas, el primero presenta una síntesis de la inclusión y el segundo una síntesis de la exclusión observada al analizar la información asociada a este ámbito.

Figura 17. Síntesis de la inclusión de las MPU en el ámbito del MINEDUC

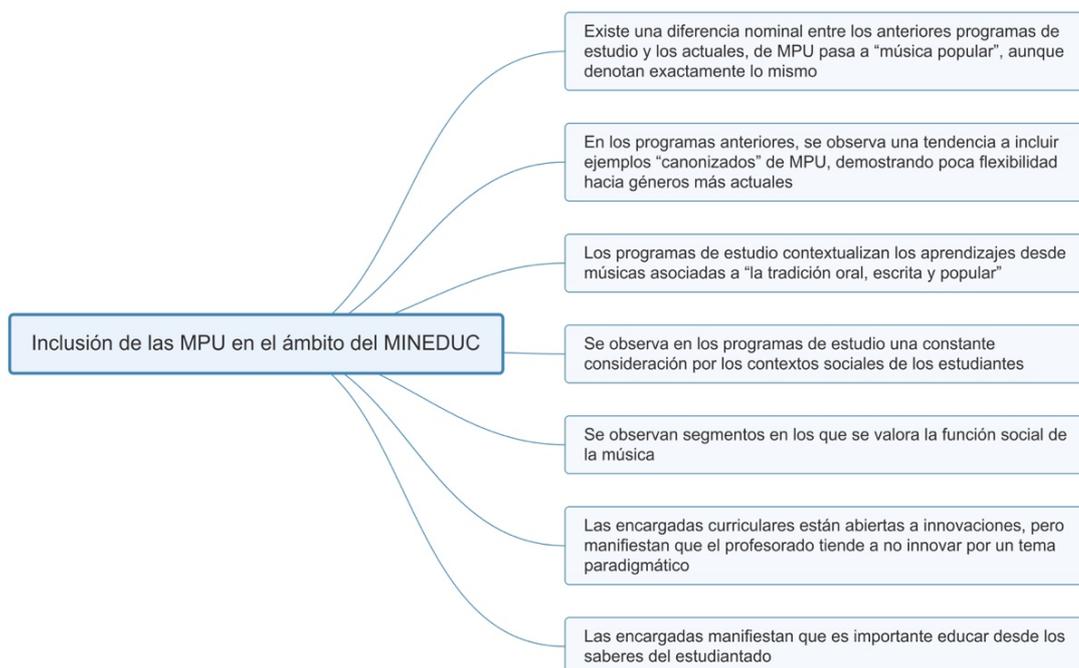
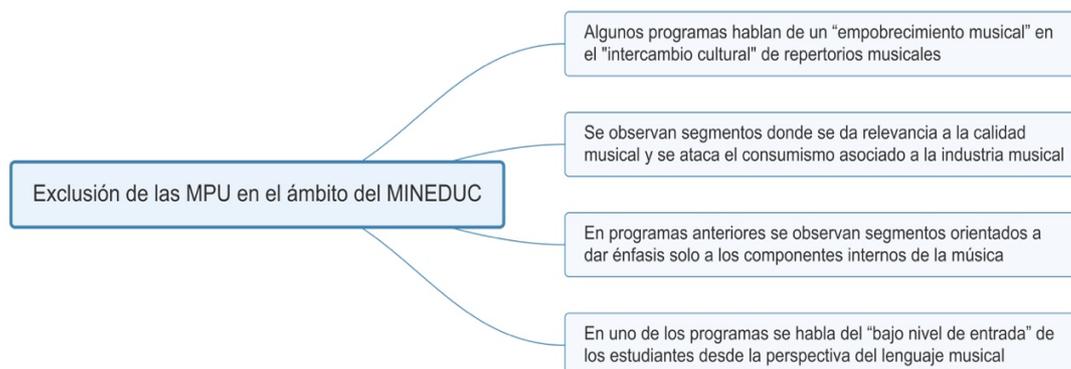


Figura 18. Síntesis de la exclusión de las MPU en el ámbito del MINEDUC



3.3. Ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical

Los resultados obtenidos en el análisis de la inclusión de las MPU en carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical se presentan en cuatro secciones. En la primera, se expone el análisis documental de PDEO y de mallas curriculares. En las dos secciones siguientes, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas a los directores y directoras de carrera y en el grupo de discusión realizado con académicos de la Universidad de La Serena. Toda la información es presentada desde las categorías de análisis. Para acabar, en la cuarta sección de este apartado, se presentarán dos esquemas con la síntesis de los hallazgos de este ámbito.

3.3.1. Perfiles de egreso/objetivos (PDEO) y mallas curriculares.

a) Inclusión explícita de las MPU.

Desde la perspectiva de los PDEO, solo uno de los quince analizados hace mención explícita a la música popular: “Será capaz de desempeñarse (...) en la dirección de agrupaciones musicales diversas de acuerdo a los intereses del egresado, tales como conjuntos instrumentales, coros, grupos folclóricos, bandas, grupos de jazz, ensambles de música antigua o popular” (U.Mayor, anexo N.º 5.13.2, p.4). No obstante esta mención, al contrastar este texto con las asignaturas de su misma malla curricular, solo una de ellas, que tiene el carácter de optativo de especialidad, hace mención explícita a la música popular.

Del mismo modo, si se analiza la inclusión explícita de las MPU en las mallas curriculares, se observa una mínima presencia de estas solo en algunas de las carreras analizadas. Se identifican las siguientes asignaturas: la mencionada en el párrafo anterior *optativo de especialidad I. Música popular o música latinoamericana* (U.Mayor, anexo N.º 5.13.1), junto con *Música popular* (UAH, anexo N.º 5.4.1), *Armonía popular* (PUCV, anexo N.º 5.1.1 y UdeC, anexo N.º 5.7.1), *Hitos de la música popular* (UdeC, anexo N.º 5.7.1), *Música popular y*

medios audiovisuales (INACAP, anexo N.º 5.15.1) e *Historia social de la música popular en Chile* (UMAG, anexo N.º 5.10.1).

b) Inclusión implícita de las MPU.

Contrariamente, desde la misma perspectiva de los PDEO, sí es posible hallar una mayor cantidad de segmentos atribuibles a una presencia implícita. Si analizamos un extracto de uno de estos segmentos: “así como conocer distintas expresiones musicales del mundo y Latinoamérica” (UAHC, anexo N.º 5.3.2, p.2), podríamos entender el discurso desde una doble perspectiva: expresiones musicales del mundo y Latinoamérica que incluyan las MPU, o bien, “músicas del mundo” y músicas tradicionales latinoamericanas, perspectiva que, en rigor, significaría una exclusión implícita. Si se contrasta esta premisa con la malla curricular de esta misma carrera, es pertinente considerar que las MPU sí estarían incluidas, al apreciar que existen asignaturas en las que las MPU poseen una presencia implícita, como el caso de *Música en la cultura occidental V. Evolución de jazz y Música en la cultura occidental VI. Evolución del rock* (Anexo N.º 5.3.1).

Se puede observar en algunos de los PDEO, segmentos que presentan principios educativos tendientes a dar relevancia al aporte que puede realizar la música a una formación integral de niños y jóvenes, sobre todo, si se consideran intereses y se identifican necesidades de aprendizaje del estudiantado: “generando en ellos aprendizajes significativos en el área de la expresión musical, la discriminación auditiva y la reflexión contextualizada acerca del fenómeno musical” (PUCV, anexo N.º 5.1.1, p.2). O bien este otro ejemplo atribuible a dar relevancia a los contextos dentro de los PDEO: “En su desempeño profesional, el egresado(a) evidenciará una visión multicultural de la música y estará preparado(a) para desarrollar actividades de integración con otras artes y disciplinas” (U.Mayor, anexo N.º 5.13.2, p.4).

Por otra parte, se observa, en algunas de las mallas curriculares, presencia implícita de MPU, aunque en forma minoritaria. Es posible diferenciar grupos de asignaturas que se encuentran en esta categoría:

1. Asignaturas que incluyen en sus nombres el concepto “funcional”.

Es a través de este concepto que las estructuras curriculares propiciarían diferencias con el ámbito clásico-académico-docto, principalmente en lo vinculado a la importancia asignada a la lectoescritura musical. En este grupo es posible encontrar asignaturas prácticas como: *Guitarra, Piano (teclado) o Instrumento funcional* (INACAP, anexo N.º 5.15.1; ULAGOS, anexo N.º 5.9.1; UMAG, anexo N.º 5.10.1; UPLA, anexo N.º 5.11.1; UnACh, anexo N.º 5.2.1; UAH, anexo N.º 5.4.1; UCSH, anexo N.º 5.6.1 UTAL, anexo N.º 5.2.1 y ULS, anexo N.º 5.8.1), aunque con una cantidad de semestres por asignaturas que varía en cada carrera. También se inserta el concepto “funcional” en asignaturas de carácter teórico, como *Armonía funcional I, II, III y IV* (UMAG, anexo N.º 5.10.1).

2. Asignaturas que incluyen procedimientos teórico-prácticos vinculables a las MPU.

Aquí se agrupan asignaturas orientadas a procesos prácticos instrumentales que no incluyen el concepto “funcional”, o a ámbitos teóricos como el análisis y la estructuración de arreglos musicales. Las asignaturas asociadas a este grupo son: *Formación instrumental piano-guitarra-flauta I, II, III y IV* (UNAB, anexo N.º 5.5.1), *Guitarra I y II* (UAHC, anexo N.º 5.3.1), *Arreglos e instrumentación I, II y III* (UAH, anexo N.º 5.4.1), *Creación y arreglos musicales I y II* (U.Mayor, anexo N.º 5.13.1), *Improvisación sonora* (ULS, anexo N.º 5.8.1) y *Taller de transcripción, adaptación y creación para la ejecución de música vocal e instrumental* (UPLA, anexo N.º 5.11.1).

3. Asignaturas que incluyen en sus nombres el concepto “moderno”.

Este concepto está presente en la asignatura: *Armonía moderna* (UPLA, anexo N.º 5.11.1).

4. Asignaturas que incluyen en sus nombres instrumentos musicales que, por su naturaleza, tienen una mayor cercanía con las MPU.

En este grupo es posible incluir las asignaturas: *Conjunto instrumental electrónico* (UPLA, anexo N.º 5.11.1), *Guitarra eléctrica o bajo eléctrico, Percusión latina y*

batería (UAHC, anexo N.º 5.3.1), *Bajo y guitarra eléctrica*, *Percusión latina y Percusión batería* (INACAP, anexo N.º 5.15.1), *Conjunto de instrumentos electroacústicos I y II* (ULAGOS, anexo N.º 5.9.1) y *Taller de instrumentos electroacústicos* (UdeC, anexo N.º 5.7.1).

5. *Asignaturas que en sus nombres incluyen una vinculación de la música con fenómenos históricos o sociales.*

En este grupo se incluyen asignaturas enfocadas a la vinculación de la música con los contextos sociales en los que se inserta. Estas asignaturas son: *Etnomusicología* (UCSH, anexo N.º 5.6.1), *Música cultura y sociedad* (UdeC, anexo N.º 5.7.1), *Etnografía musical I y II*, *Musicología I y II*, *Musicología aplicada I y II* (ULS, anexo N.º 5.8.1), *Música en la cultura occidental V*, *Evolución del jazz y Música en la cultura occidental VI* y *Evolución del rock* (UAHC, anexo N.º 5.3.1).

6. *Asignaturas que incluyen en sus nombres relación con músicas tradicionales.*

Este apartado surge puesto que, en muchos casos es, complejo delimitar las fronteras entre las MPU y las músicas tradicionales. En este grupo se encuentran *Música chilena y taller de folklore y música latinoamericana* (UAH, anexo N.º 5.4.1), *Conjunto de instrumentos latinoamericanos I, II, III y IV* (UMAG, anexo N.º 5.10.1), *Cuerdas latinoamericanas* (INACAP, anexo N.º 5.15.1), *Quena y zampoñas y Cuatro o charango* (UAHC, anexo N.º 5.3.1) y *Taller música latinoamericana* (UPLA, anexo N.º 5.11.1).

c) Exclusión implícita de las MPU.

Si bien no se observan segmentos atribuibles a una exclusión explícita de las MPU, si es posible identificar párrafos atribuibles a una exclusión implícita. Así, uno de los PDEO analizados presenta el siguiente enunciado: “El currículo provee un espacio de reflexión y práctica en torno a la herencia musical occidental” (PUCV, anexo N.º 5.1.1, p.1). Este segmento tiene una doble lectura: entender la herencia musical occidental como el legado de la música clásica-occidental (lo que excluiría las MPU) o bien, entender la presencia de la música popular como parte de esta

herencia occidental. Al contrastar esta información con el análisis de su malla curricular, se podría afirmar que este segmento representa una exclusión implícita de las MPU, al tener lo popular una mínima inclusión en esta malla.

Otro segmento destacado en esta categoría es el siguiente: “Es un profesional sólida y rigurosamente formado en el lenguaje musical de Occidente y con especial énfasis en la música chilena y latinoamericana” (UPLA, anexo N.º 5.11.2, p.2). Al contrastar este enunciado del PDEO con la malla curricular de la carrera en la que se inserta, sería posible identificar la exclusión explícita de las MPU al evidenciar la fuerte presencia del “lenguaje musical de Occidente” asociado al ámbito docto-académico y el énfasis que esta da a las músicas tradicionales al hablar de “música chilena y latinoamericana”.

En otro de los PDEO se hallan segmentos que también podrían representar una posición de exclusión de las MPU: “que domine los contenidos fundamentales del lenguaje musical, en los aspectos composicionales, históricos y de realización práctica instrumental y vocal” (PUCV, anexo N.º 5.1.1, p.1). Si se contrasta el contenido de este enunciado con el análisis de la malla curricular, se puede apreciar que el “lenguaje musical”, se relaciona en forma casi exclusiva con la lectoescritura musical, entendiendo la “composición” como algo generado y transmitido principalmente en un soporte escrito, lo “histórico” asociado a la tradición heredada de la música clásica-occidental y una “realización práctica instrumental” liderada por el abordaje de instrumentos musicales vinculados principalmente al ámbito docto-académico y una práctica vocal asociada a técnicas del canto lírico tanto en lo individual como en lo coral.

Paralelamente, en torno a la exclusión implícita de las MPU en mallas curriculares, es posible generar dos grupos de asignaturas que podrían excluir a estas músicas:

1. Asignaturas que están orientadas a una mayor especialización en músicas tradicionales.

Algunas mallas curriculares incluyen asignaturas que representarían una mayor especialización en músicas asociadas al ámbito de la tradición, fruto de la tendencia a desarrollar en los planes de estudio un sello que permita al profesorado

constituirse como cultores y preservadores del patrimonio local-nacional. A este grupo corresponden las siguientes asignaturas: *Proyecto integral música, arte y cultura tradicional latinoamericana* (UdeC, anexo N.º 5.7.1), *Cultura tradicional I y II* (UNAB, anexo N.º 5.5.1), *Didáctica de la cultura tradicional I y II* (PUCV, anexo N.º 5.1.1), *Folclore I, II y III* (UnACh, anexo N.º 5.2.1), *Folklore I, II, III y IV* (UMCE, anexo N.º 5.14.1), *Cultura tradicional chilena I, II y III* (U.Mayor, anexo N.º 5.13.1), *Folclore musical de la Patagonia, Folclore musical chileno, Folclore musical latinoamericano y Práctica de conjunto folclórico I y II* (UMAG, anexo N.º 5.10.1), *Música tradicional latinoamericana y Vientos andinos* (INACAP, anexo N.º 5.15.1), *Cultura tradicional chilena, Taller de música tradicional chilena y Taller de danzas tradicionales chilenas y latinoamericanas* (UPLA, anexo N.º 5.11.1).

2. *Asignaturas que incluyen en sus nombres procesos asociados a la música clásica-docta-académica.*

En este grupo de asignaturas están presentes las que incluyen algún concepto asociado a las músicas pertenecientes a la tradición escrita occidental. Estas asignaturas son: *Taller de música de cámara* (UdeC, anexo N.º 5.7.1) y *Música de cámara I y II* (UNAB, anexo N.º 5.5.1).

3.3.2. Entrevista directores y directoras de carrera.

El análisis del discurso de directoras y directores de carreras de educación musical entrevistados, revela información muy significativa que permitiría conocer posiciones favorables y desfavorables frente a la inclusión de las MPU en los procesos de formación del profesorado de la especialidad.

a) Inclusión de las MPU.

Al analizar el discurso de directoras y directores entrevistados, surgen segmentos que informan sobre la inclusión de las MPU en los procesos de formación. La mayoría de estos fragmentos se relacionan con la inclusión de asignaturas vinculadas a lo popular en sus planes de estudio, como, por ejemplo: “En el último ajuste curricular del año 2009 apareció, como gran novedad, la asignatura de armonía popular” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 17-19). En

este segmento, la directora informa sobre la innovación curricular producida en la carrera que dirige, incluyendo el concepto “novedad”, lo que daría a entender que, antes de esta innovación, no existían asignaturas vinculadas a las MPU en dicha carrera. Es relevante destacar la inclusión explícita de lo popular en el nombre de la asignatura.

Otro director es aún más específico e informa acerca de una mayor cantidad de asignaturas que emergen de innovaciones curriculares en la carrera que dirige: “En el 2005 hicimos el gran cambio. Allí se incorporó la música popular (...) con la asignatura historia de la música popular, chilena y latinoamericana (...) y en las asignaturas de expresión instrumental incorporamos guitarra y bajo eléctrico, percusión y saxofón” (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 51-68). El director habla del “gran cambio”, coincidiendo con el “como gran novedad” expuesto por la directora entrevistada N.º 1, dando cuenta de una innovación curricular de gran alcance ocurrida en la carrera que dirige en el año indicado. Se aprecia que una de las asignaturas incluye también en su nombre de manera explícita lo popular y se agregan otras del área de ejecución instrumental, con instrumentos que en su mayoría se asocian a las MPU. De su argumentación no es posible identificar si el director se expresa desde una posición favorable o bien de rechazo, sino que más bien demostraría una posición neutral.

En la misma línea, otro de los directores, informa sobre inclusión de lo popular en su plan de estudio con la siguiente opinión: “Nos hemos preocupado de la música popular no solo en el repertorio, sino también en lenguaje musical, historia, análisis. No solo desde el hacer música” (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 26-29). En esta opinión se puede apreciar una posición favorable a la inclusión de músicas asociadas a lo popular en el discurso del director. A su vez, establece que esta inclusión no solo se da en asignaturas asociadas a prácticas instrumentales, sino que también en las de carácter más teórico, infiriéndose de su criterio una posición favorable a una inclusión de tipo transversal de lo popular.

Continuando con el análisis del discurso de las directoras y directores entrevistados, también es posible hallar segmentos que reflejarían posiciones de un aparente equilibrio a nivel de los repertorios: “En polifonía se armonizan canciones

latinoamericanas, como Víctor Jara o Violeta Parra, pero siempre en un contrapunto, nunca sustituyendo a la academia europea, pero si hay vasos comunicantes” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 87-90). Este segmento podría generar dos lecturas: por un lado, la búsqueda de un equilibrio en la problemática de los repertorios que deben estar presentes en los programas de formación del profesorado de música, pero también puede ser visto como una posición favorable a perpetuar la jerarquía de un repertorio asociado a “la academia” que no debería ser sustituido.

Ahora bien, cuando se buscan fragmentos que puedan reflejar los argumentos con los que los directores y directoras justifican la inclusión de músicas populares en los planes de estudio que dirigen, surgen varios segmentos que ayudarían a comprender el por qué han ido surgiendo modificaciones curriculares en algunas de estas carreras universitarias, innovaciones que han permitido una mayor apertura en los repertorios. Uno de los directores explica: “En mis observaciones de práctica en la región metropolitana he podido apreciar que la gran mayoría de los profesores trabaja principalmente la música popular y en menor medida la tradicional, la música clásica contemporánea prácticamente no existe” (director entrevistado N.º 3, anexo N.º 12.3.2, líneas 207-209). Este segmento es altamente relevante, pues aporta una información muy significativa que complementarían los datos obtenidos en la encuesta y la entrevista a docentes analizadas con anterioridad, en donde se observaba una tendencia a incluir preferentemente músicas populares, seguidas por las músicas tradicionales y una menor inclusión de músicas asociadas al ámbito “académico”.

Por otro lado, se observa una inclinación a dar cada vez más espacios a las opiniones de estudiantes y titulados, aunque en muchos casos este hecho se da por la presión de mediciones externas, como procesos de acreditación, o por presiones internas, como las movilizaciones que, de forma recurrente, llevan a cabo los movimientos estudiantiles, principalmente a nivel de universidades estatales. Uno de los directores informa: “Se percibe en contextos informales la inquietud de los estudiantes porque haya más repertorio latinoamericano y popular” (director entrevistado N.º 5, anexo N.º 12.5.2, líneas 262-265).

Paralelamente, en algunos casos los directores son titulados de las mismas carreras que dirigen, fenómeno que es mucho más recurrente a nivel de los cuerpos académicos. Este hecho permitiría que estos exestudiantes, en el momento de ingresar a dictar clases en estas carreras, sientan la necesidad de establecer mejoras de tipo curricular que vayan en la línea de revertir debilidades de sus propios procesos formativos, tal y como se aprecia en esta aseveración: “Los que estudiamos aquí y luego pasamos a ser parte del cuerpo docente, siempre sentimos la necesidad de incorporar otras músicas” (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 36-38), factor que permitiría entender cómo el perfil de los académicos exestudiantes puede aportar, de forma sustancial, a innovaciones curriculares tendientes a dar una mayor apertura. Aunque esta regla, no siempre se cumpla, ya sea en carreras con académicos exestudiantes o en las que no se da ese fenómeno.

Ahora bien, cuando los directores hacen mención explícita en las entrevistas a la inclusión de las MPU en las carreras que dirigen, surgen segmentos como el siguiente: “y allí vino el gran sisma. Por ejemplo, en la asignatura de piano, tuvimos que cambiar la orientación y empezamos a hablar de melodía acompañada, de transporte” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 37-39). Esta percepción de la directora refleja las dificultades que pueden conllevar las innovaciones curriculares, al utilizar la expresión “gran sisma” que connota, en este caso, una crisis para un cuerpo docente formado, básicamente, en un modelo de conservatorio.

Por otra parte, cuando se le pregunta a otro de los directores sobre los equilibrios entre los distintos repertorios en las asignaturas de la carrera que dirige, responde: “Nosotros tenemos aquí la figura de un músico-educador (...) desde una mirada cultural lo más amplia posible (...) incluso debilitando, relativamente, la música occidental clásica” (director entrevistado N.º 3, anexo N.º 12.3.2, líneas 64-72). En este segmento, el director manifiesta una clara posición de consideración de los contextos en los que se desarrollan los distintos repertorios, vinculándolos con la dimensión cultural que les da soporte. Sería bueno subrayar que cuando menciona la “figura de un músico-educador” se refiere a dar un mayor peso, en el plan de

estudios de la carrera que dirige, a la formación asociada a lo musical, en contraste a asignar una preponderancia a las asignaturas de carácter teórico-pedagógico.

Desde la perspectiva de la consideración de las experiencias musicales previas o paralelas del profesorado de música en formación, surgen fragmentos que permitirían comprender la posición de los directores entrevistados frente a este tópico. Uno de ellos, al preguntarle su opinión sobre el choque que se produce entre las experiencias musicales previas de los estudiantes universitarios al entrar a la carrera, este responde: “Los jóvenes no llegan con esa cultura, por lo que imponérsela, es muy complejo” (director entrevistado N.º 3, anexo N.º 12.3.2, líneas 72-74). El director considera que se produce una especie de imposición cultural cuando ingresan los estudiantes de primer año a su carrera. Otro de los directores responde, al mismo cuestionamiento, de la siguiente manera: “En música, lo que a ti te gusta es sagrado y el profesor debe respetarlo” (director entrevistado N.º 2, anexo N.º 12.2.2, líneas 392-393). Esta consideración de las experiencias musicales previas o paralelas del estudiantado de educación musical y futuros docentes de la especialidad, en conjunto con la consideración de los contextos tanto de origen como en los que se desenvolverán laboralmente, se conectaría con los principios del enfoque filosófico praxial. Esta opinión se relacionaría también con teorías de la educación, como el constructivismo, siendo esta reforzada, además, con el discurso de otro de los directores: “Las teorías de educación dicen claramente que hay que partir por lo que saben los estudiantes” (director entrevistado N.º 2, anexo N.º 12.2.2, líneas 427-428). Se observa en estas opiniones una tendencia a respetar los saberes previos del estudiantado, los cuales, en muchos casos, no estarían relacionados con competencias de lectoescritura y de dominio del lenguaje musical.

b) Exclusión de las MPU.

Al analizar el discurso de las directoras y directores de carreras de educación musical entrevistados, surge una serie de segmentos que se vinculan con la problemática de la exclusión de las MPU en los procesos de formación de docentes de la especialidad. Cabe destacar que la mayoría de estos segmentos reflejarían una posición crítica frente a los propios cuerpos académicos que conforman estas

carreras universitarias, situación que ayudaría a comprender razones por la que existirían estas actitudes de rechazo. Una de las directoras expone: “Mayoritariamente, por no decir el 100% de los profesores que imparte clases acá, somos de una tradición clásica o docta” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 41-43). Esta afirmación es reforzada por otro de los directores: “La mayoría de los docentes del área musical vienen de una formación del área docta y eso incide en sus prácticas educativas” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 52-54). Este perfil de los académicos formadores tendría una directa relación con las posiciones de exclusión de las MPU en las carreras de formación profesional docentes estudiadas.

Las posiciones de rechazo a la inclusión de las MPU en las carreras de formación docente de la especialidad estudiadas, también podrían haber afectado, en otras épocas, a las músicas asociadas a la cultura tradicional chilena y latinoamericana, músicas que, con posterioridad, han ido consolidando su validación curricular en el interior de dichas carreras. Uno de los directores aclara: “Ante la música tradicional siempre hubo resistencia por el hecho de que la mayoría de los profesores, sobre todo de instrumentos, incluso de lenguaje musical, provenían de una formación docta-académica, de la Universidad de Chile principalmente” (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 32-35). En este segmento se puede deducir que esta resistencia histórica que el director expone, al afectar a músicas que están consideradas en el ámbito de la tradición, podría haber afectado de mayor manera a las MPU, al ser consideradas habitualmente músicas ajenas al concepto “tradicional”. Por otro lado, se menciona tácitamente a la Universidad de Chile, principal institución del país orientada a la formación profesional de músicos clásicos-doctos del país.

Cuando se lleva el análisis a la percepción de las directoras y directores sobre el plan de estudio y sus asignaturas, de la misma forma, surgen opiniones que aportarían información reveladora. Uno de los directores expone lo siguiente: “Incluso aquí el peso de la academia es muy fuerte, por ejemplo: nos ha sido muy difícil encontrar algún profesor de armonía que tenga una mirada más holística y conozca la realidad educativa donde se desenvuelve el docente” (director

entrevistado N.º 5, anexo N.º 12.5.2, líneas 143-147). En esta apreciación, nuevamente, se aborda la problemática del “peso” que tiene la formación académica de los cuerpos académicos formadores. El director hace una conexión directa con la necesidad de conectar asignaturas del plan de estudio a la realidad educativa con que se enfrentan los titulados de dicho programa, factor que lo situaría en una posición más cercana a los principios del enfoque filosófico praxial. Se puede deducir del discurso del director, que los académicos de armonía de dicha carrera han abordado la asignatura sin considerar esta conexión con la realidad educativa y que la habrían abordado desde las dimensiones de la armonía clásica-romántica, modalidad de la armonía que habitualmente se enseña en centros formativos vinculados a la formación académica.

Para reforzar la idea del párrafo anterior, sería bueno analizar la siguiente opinión expuesta por otra de las directoras entrevistadas: “Aquí antes era mal visto ver a estudiantes “charangueando”, (...) en guitarra los estudiantes tocaban Leo Brouwer pero no tocaban el “chilote marino”” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 21-23). Esto se conectaría con el segmento anterior, estableciendo una autocrítica relacionada nuevamente con la desconexión de los aprendizajes desarrollados en el interior de la carrera y la realidad educativa en la que se desenvuelve el profesorado en el país. La directora utiliza el término “charangueando” con una connotación negativa en retrospectiva, además de establecer un contraste muy marcado al ejemplificar el repertorio de guitarra, el que en muchos casos se vincula a modelos didácticos extraídos desde la guitarra “clásica”, en contraposición a un repertorio más cercano a las músicas tradicionales, repertorio que, por otro lado, sería muy utilizado en las actividades escolares de los centros educativos del país.

El perfil académico vinculado a una formación en modelo de conservatorio, representaría una posición de resistencia a innovaciones curriculares orientadas a dar una mayor presencia de las MPU en los planes de estudio. Una de las directoras informa: “Entre los profesores del área instrumental hay más resistencia a innovaciones curriculares desde la perspectiva del repertorio. En el ámbito de la pedagogía prácticamente no” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas

209-211). Este segmento entrega matices cuando se busca definir el perfil del académico vinculado a una formación más ligada a lo docto. La directora establece una diferencia entre los académicos del área instrumental de la carrera que dirige, contrastándolos con el resto del profesorado formador, ya que considera que estos académicos, al ser formados principalmente en modelos educativos de conservatorio, serían los que presentarían una mayor resistencia a incluir repertorios que se alejan de ese modelo, repertorio del que muchas veces no existen partituras y cuyo modelo de aprendizaje va, en muchos casos, desde el aprendizaje oral, relacionado con dar énfasis al oído y a la imitación visual.

Esta inclinación a establecer resistencias a innovaciones curriculares por parte del perfil del académico formado en un modelo de conservatorio, está presente en el discurso de otro de los directores, el cual aporta a la comprensión de este hecho desde una postura muy crítica frente a esta formación docta: “Las resistencias al cambio siempre están presentes (...) incluso muchos docentes nuevos tienen una formación docta, a muchos de ellos no les interesa la música popular y en algunos casos, la pueden mirar hasta con un poco de desprecio” (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 87-91). En esta opinión se aprecia una posición crítica del director frente a la formación docta de algunos académicos que comienzan a dictar clases en la carrera que dirige, aunque es un fenómeno que podría ser replicable a otros programas de formación profesional docente. El director realiza una doble apreciación de la postura que pueden tener estos académicos frente a innovaciones curriculares que permitan mayor inclusión de las MPU, ya que habla de que a estos académicos podría no interesarles esta música, lo que *per se* no necesariamente conlleva una connotación negativa. Sin embargo, por otro lado, al mencionar que estas músicas podrían ser observadas por ellos “con un poco de desprecio”, sería plausible considerar que esta estimación sí reflejaría una posición de rechazo a la inclusión de las MPU en los procesos formativos de esta carrera universitaria. Reforzando esta idea,, uno de los directores que manifiesta que en su carrera las MPU tienen una adecuada presencia, comenta: “Los profesores nuevos cuando llegan aquí a veces se asustan por el énfasis que damos a lo popular” (director entrevistado N.º 2, anexo N.º 12.2.2, líneas 239-241).

Del discurso de las directoras y directores entrevistados se puede inferir, además, su percepción sobre el conflicto que genera, con estudiantes y titulados de sus carreras, esta inclinación a resistir innovaciones curriculares por parte de los cuerpos académicos. Uno de estos directores expone: “Hay una tensión permanente con los estudiantes, sobre todo en los dos primeros años de carrera, donde ellos manifiestan que el currículum no aborda esa necesidad que ellos piensan que deben implementar” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 222-223). De este segmento se puede extraer información relevante. En primer lugar, deja en evidencia la existencia de tensiones con el estudiantado de la carrera que dirige, además de expresar, de forma tácita, que los alumnos se inclinan a manifestar una necesidad de que haya mayor presencia de músicas vinculadas a lo popular, pero, al mismo tiempo, refleja el peso que tendría el currículum sobre la percepción del estudiantado, ya que solo indica que estas tensiones ocurren, principalmente, en los dos primeros años de estudios, tiempo en el que habitualmente el estudiantado se mantendría más cercano a sus repertorios de preferencia presentes en su etapa preuniversitaria. Por otra parte, el director, al plantear que es una “necesidad que ellos piensan que tienen que implementar”, demuestra una posición contraria a la inclusión de estas músicas en la educación formal, al situarlas solo en el imaginario del estudiantado, pero no como una necesidad real de la formación docente. Esta posición de rechazo se refuerza, nuevamente incluso como autocrítica, en el discurso de otra directora entrevistada: “Los profesores también caímos en el no aceptar, no dar tribuna a los estudiantes que tenían inquietudes asociadas a la música popular” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 25-27).

Esta posición de rechazo tendría como consecuencia unas carencias en el proceso formativo del profesorado de música, coincidente con lo analizado en la encuesta y en las entrevistas a los docentes. Uno de los directores expresa su percepción sobre este fenómeno: “Nuestros egresados manifiestan que tienen falencias en la “práctica” de la música popular” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 191-192). Este director destaca que la falencia radicaría en la práctica de la música popular, es decir, en asignaturas vinculadas al desarrollo vocal e

instrumental – individual o de conjunto – que corresponderían a ámbitos de la clase de música que habitualmente más abordan los futuros docentes en sus prácticas educativas posteriores. Cuando se profundiza aún más en el discurso de este director en la misma problemática, se observa como refuerza esta idea al argumentar: “Vemos la música popular no desde la práctica musical sino desde el análisis etnográfico, de analizar el contexto y la producción social, sociológica, cultural que ella demanda, a través de las herramientas que da la musicología” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 53-58). En este segmento se aprecia, con mayor claridad, la visión de este director y el tipo de inclusión que estas músicas tendrían en el currículum de esta carrera.

Por otro lado, al intentar seguir profundizando en su posición, ante otra de las preguntas, el mismo director refleja su postura de dar exclusiva relevancia a la perspectiva académica de los fines de la educación musical, desconociendo la relevancia del contexto en el que esta educación se inserta y con el que deberá interactuar el futuro docente: “Pensamos que hay una deformación de la asignatura de educación musical. Sentimos que nuestros estudiantes tienen que responder más bien a un contexto que a una opción formativa” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 193-195), del discurso de este docente se puede apreciar una posición cercana a la exclusión de las MPU en la formación del profesorado de la especialidad.

Por su parte, una de las directoras plantea: “el estudiante cuando entra, lo hace con un nivel de analfabetismo muy grande” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 99-100). Sería plausible establecer que este analfabetismo al que la directora hace mención, guarda relación con competencias de lectoescritura musical, por lo que quedarían fuera de las competencias de los futuros educadores musicales, sus experiencias vinculadas a otros procesos de aprendizaje musical, como el aprendizaje por oído o por imitación, además de las experiencias, tanto de práctica como de audición, de otras músicas que no hayan sido generadas desde el lenguaje musical escrito, como lo son la gran mayoría de las MPU, junto con las músicas tradicionales.

La propensión a dar énfasis a una formación musical vinculada a las músicas doctas, se manifiesta en la siguiente opinión de otra de las directoras entrevistadas: “El profesor de música debe tener primero una formación docta, y luego, debe tener una formación relacionada con la música popular” (directora entrevistada N.º 7, anexo N.º 12.7.2, líneas 150-152). De esta aseveración se puede inferir una idea que estaría generalizada en muchos ámbitos de la educación musical formal: la necesidad de conocer primero técnicas, tanto en lo instrumental como en lo vocal, vinculadas al modelo de conservatorio.

Tal y como se pudo observar en el análisis del ámbito del profesorado de música, el concepto de “calidad” nuevamente está presente en este otro ámbito estudiado, en este caso, en el discurso de uno de los directores entrevistados: “Nosotros no pensamos en un repertorio u otro, pensamos en música de calidad, música que su estructura permita un desarrollo enfocado a la adquisición de habilidades musicales” (director entrevistado N.º 6, anexo N.º 12.6.2, líneas 178-181). En este fragmento se aprecia la gran importancia que este director asigna al aprendizaje de los elementos internos de la música, al transversalizar el elemento cualitativo a todos los repertorios, dejando de lado el factor contextual. Al mismo tiempo, se observa que una de las finalidades de la educación musical formal sería, según su posición, el desarrollo de unas “habilidades musicales”.

Enfocando la problemática desde otra perspectiva, se desprende del discurso de algunas de las directoras y directores entrevistados, opiniones que permitirían comprender las razones por las que se establecen posiciones de rechazo a la presencia de las MPU en el interior de las carreras universitarias de formación profesional docente, como por ejemplo, la siguiente idea expuesta por uno de los directores: “Se perpetúa en la formación del profesor un discurso ideológico germanizante que proviene de la influencia del conservatorio nacional y la Universidad de Chile” (director entrevistado N.º 5, anexo N.º 12.5.2, líneas 44-46). Este director establece de esta manera una crítica a la formación docente en educación musical con un concepto que no había estado presente en la información obtenida hasta este punto del análisis, las “ideologías”. Vincula la problemática de las “ideologías” con el concepto “germanizante” reforzando en

esta afirmación, a su vez, la idea de la injerencia de las músicas doctas occidentales en la educación musical formal.

Por su parte, otro de los directores entrevistados, a modo de crítica al perfil de académicos de su carrera, comenta:

Ha sido difícil hacer entender a profesores, sobre todo de instrumentos armónicos, cuál es la función que cumplen estos instrumentos en la labor del profesor de música, por lo que se tiende a replicar el modelo de formación del instrumentista, el que en general no es el más funcional. (director entrevistado N.º 4, anexo N.º 12.4.2, líneas 258-261)

En este segmento, el director describe una tensión entre un carácter más “funcional” de la formación del profesorado con un modelo de formación de instrumentista, que es otra manera de denominar al modelo de conservatorio. Esta tensión se refleja en las dificultades que describe para acercar a académicos formados en este modelo a la funcionalidad que, según su posición, debería estar presente en el aprendizaje de los instrumentos armónicos por parte de los futuros docentes. Se refuerza la idea expuesta en el apartado anterior en relación con las resistencias de un perfil académico formado en conservatorio frente a la inclusión de las MPU en la formación del profesorado. Por otro lado, a pesar de haber identificado una presencia de asignaturas que incluían en su nombre el concepto “funcional”, cuando se analizaron PDEO y mallas curriculares, existiría una inclinación a circunscribir aprendizajes de carácter funcional solo a estas asignaturas y no llegar a establecer la funcionalidad como un eje transversal del currículum. Esta inclinación a establecer una desconexión entre la formación universitaria del profesorado y la realidad del sistema educativo nacional también es mencionada por otra directora: “Hay más conciencia ahora de eso. Antes del 2009 yo creo que nosotros nunca nos cuestionamos siquiera que había una vida paralela que se llamaba sistema escolar y la realidad del profesor” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 147-149).

Del mismo modo, se percibe, en la mayoría de las directoras y directores entrevistados, una propensión a querer disminuir las distancias descritas entre la formación profesional universitaria y las necesidades educativas reales con las que

se enfrentan estudiantes en prácticas y egresados de sus carreras. Por ejemplo, una de las directoras argumenta: “Los estudiantes en práctica mencionan que en su proceso de formación cantaron, por ejemplo, un lindo motete, pero que eso no lo pueden enseñar en sus clases” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 235-238). Este fragmento refleja muy bien las consecuencias de la distancia existente entre la formación profesional universitaria y la realidad educativa con la que se enfrenta el profesorado en dicha carrera, aunque sería plausible considerar que esta tensión se podría proyectar a otros programas de formación con un perfil del cuerpo académico similar al de esta. La misma directora refuerza la idea anterior con la siguiente reflexión: “Gracias a los procesos de acreditación, al tener que incluir percepciones de los egresados, estos nos decían que tenían un lindo recuerdo de las clases de piano, habían aprendido mucho, pero, no les había servido de nada” (directora entrevistada N.º 1, anexo N.º 12.1.2, líneas 33-37). Detalle que permite observar hasta que punto las instancias de evaluación externas, en este caso, los procesos de acreditación de carreras, contribuyen a una mayor vinculación con los egresados de los programas, y como esta retroalimentación se podría traducir en innovaciones de tipo curricular.

3.3.3. Grupo de discusión académicos ULS.

La pauta de tópicos abordados en el grupo de discusión apuntó directamente a intentar comprender las posiciones existentes frente a la inclusión de las MPU en el interior de la formación profesional docente al interior de esta carrera. Esta dinámica se explicaría como un intento por profundizar en la información obtenida, tanto en el análisis documental de PDEO y mallas curriculares, como en las entrevistas a directoras y directores de carrera. El análisis se desarrollará por cada uno de los tópicos abordados. En cada uno de ellos se observarán las argumentaciones e interacciones entre los académicos participantes, identificando intercambios de ideas y apoyo o negación de argumentos respecto a los temas propuestos. En el anexo 12.1.2 se puede apreciar la transcripción completa de este grupo de discusión.

a) Énfasis en las MPU por parte del profesorado de educación musical.

Al inicio del grupo de discusión, se comenta a los académicos el énfasis que dan a las MPU los docentes encuestados y entrevistados participantes en esta investigación. Fruto de esta situación, la discusión se desarrolla de la siguiente manera:

El académico N.º 4 expresa:

Al inicio, a modo de diagnóstico y desde una perspectiva etnográfica, pregunto a los estudiantes por las músicas de su preferencia, las que generalmente están asociadas a las MPU (...) tengo que escuchar estas músicas, aunque no estén en mi "menú". (líneas 40-43)

Se puede observar en esta idea compartida por el académico, una opinión favorable a la inclusión de las músicas de preferencia del estudiantado y, al mismo tiempo, una posición de apertura a mantener una actualización de las músicas que escuchan niños y jóvenes, entendiendo que existe una brecha generacional.

Pero a continuación, el académico N.º 8 afirma: "Desde estas músicas se puede mediar con los estudiantes para así llegar a aprendizajes musicales más "duros"" (líneas 55-57). Estos aprendizajes musicales "duros", según él argumenta, corresponderían a los vinculados a los componentes internos de la música. El académico expone que, efectivamente, incluye MPU en sus clases, pero solo a modo de acercarse al estudiantado de la carrera desde sus gustos musicales, pero sin una aparente convicción del valor educativo y musical que podría tener esta música. El mismo académico explica estos aprendizajes "duros", a través de la siguiente frase: "puedes partir haciendo sonar un *beat* (lo hace sonar) y luego pasar a ver como se escribe en partitura" y refuerza estas opiniones aún con esta frase: "Yo parto con lo que a ellos les gusta, el reggaetón, el reggae, y de allí los llevo a lo que a mí me interesa, el lenguaje musical" (líneas 57-63).

En ese momento, nuevamente el académico N.º 4 interviene con la siguiente frase, en apoyo a las ideas expuestas por el académico N.º 8: "la clase de música siempre debe partir desde un enfoque etnográfico, aunque gran parte del profesorado tiende a sacar mucho partido a repertorios populares y quedarse allí" (líneas 66-67). Este

académico establece una crítica a la posición que él entiende como un estancamiento en la labor del profesorado, desde la perspectiva de los repertorios. En este punto, interviene nuevamente el académico N.º 8 y utiliza sus expresiones anteriores para reforzar la visión expuesta por el académico N.º 4: “Muchos profesores utilizan las MPU y las músicas tradicionales, pero no llegan al lenguaje musical “duro”” (líneas 73-75).

A continuación, el académico N.º 3 expone su parecer: “Desde la perspectiva de la práctica no veo distinción entre músicas populares y músicas doctas, por lo que no sé si este horizonte delimitado por la academia se replicará en el aula” (líneas 75-79). Esta frase demostraría una desconexión y un desconocimiento de la injerencia de las músicas doctas en la formación y en las prácticas educativas del profesorado de música. Si bien sería bueno resaltar y es interesante que sitúe a las músicas populares y a las doctas en un mismo nivel, esta relación la vincula exclusivamente con prácticas asociadas al “hacer” música, desconectado de la reflexión que estas prácticas deberían considerar. Posteriormente, el mismo académico profundiza en la línea de la práctica musical de esta manera:

El horizonte de práctica no solo se ha conformado con replicar una cierta tradición, si no que la ha transformado. Esto se podría llevar a contextos de aula y no quedarse con lo dado. Para mí esto está en las dimensiones de la música como un arte. (líneas 81-82)

Con esta frase, refuerza lo expuesto anteriormente por el académico N.º 4, sobre la inclinación a quedarse con lo dado por parte del profesorado de música, vinculándolo con el concepto de “transformación”. Hace una extrapolación del horizonte genérico e histórico de la praxis musical hacia el contexto educativo, estableciendo un paralelismo con unas “prácticas transformadoras”. Termina su exposición con una frase, de la que se podría suponer una posición favorable a conceder importancia a la música solo desde su dimensión artística, y cómo esta dimensión artística debería ser la predominante en la educación musical formal.

Nuevamente interviene el académico N.º 4, reafirmando el argumento del académico N.º 3:

El profesorado tiende a aferrarse a este repertorio por ser el que más conocen los estudiantes y son los que eventualmente, desde la práctica, pueden ejecutar. Lo que produce que haya poca divergencia hacia otros repertorios. El profesorado de música está muy enclavado a una zona de confort, a lo dado. (líneas 177-178)

Este académico esboza una crítica a la predisposición que demuestra el profesorado a dar preferencia a las MPU en sus prácticas educativas, y cómo esta práctica no permitiría una migración a otros repertorios, particularidad que, según su argumentación, sería una de las finalidades de la educación musical. Critica, además, las razones por las que el profesorado incluye estas músicas: la cercanía con los gustos del estudiantado y la supuesta simpleza que conlleva su práctica. Este rechazo a la simpleza de los repertorios que el profesorado de música utiliza en sus prácticas educativas es reforzado, a continuación, por el mismo académico con la siguiente idea: “Para los estudiantes quizás es más fácil montar una canción de “Los Tres” que intentar hacer música de cámara de Mozart” (líneas 204-205).

En este punto del intercambio de ideas, el académico N.º 1 argumenta: “En el ámbito de las pedagogías, el incluir las músicas populares y tradicionales es crucial (...) la educación formal y la formación del profesorado debe poner atención a estas mecánicas para sistematizarlas” (líneas 210-214). Esta idea, que gráficamente reflejaría una posición favorable a la inclusión de estas músicas en el interior de los programas de formación profesional docente en educación musical, es respaldada por el académico como una clara oposición a las argumentaciones anteriores.

Entonces, el académico N.º 7 expone una idea que respaldaría la reflexión del académico N.º 1:

Yo imparto la asignatura de polifonía (...) y he podido percibir que varios de los estudiantes que tienen éxito en el transcurso de esta asignatura han tenido una fuerte práctica en música popular (...) ellos tienen mejor desarrolladas sus capacidades perceptivas. (...) estas capacidades se desarrollan en estas prácticas espontáneas de música. (líneas 225-227)

Esta opinión del académico, que imparte una asignatura teórica y usualmente relacionada con las músicas antiguas, expresa una valoración positiva de las prácticas a través de las MPU por parte de estudiantes de educación musical, y cómo estas prácticas conllevan un beneficio en los procesos de aprendizaje de la asignatura que imparte. Si bien se observa que da énfasis a lo positivo de las prácticas de estas músicas, no se alcanza a apreciar cuál es su posición respecto a la inclusión de estas músicas en contextos formales educativos.

b) Rechazo a géneros de MPU.

En el transcurso del grupo de discusión, surge nuevamente el tema del rechazo al género del reggaetón, presente también en el anterior análisis del discurso de docentes encuestados y entrevistados. De esta forma, el académico N.º 4 opina: “Hay que analizar los factores extramusicales, yo no trazo con la inclusión del reggaetón en clase, básicamente por el conflicto de géneros y como denigran a la mujer” (líneas 237-239). Esta posición es apoyada inmediatamente por el académico N.º 2, quien expresa: “La industria nos bombardea con reggaetón” (líneas 245-246). Este discurso concuerda con el de los docentes encuestados y entrevistados, quienes expresan su rechazo a este género inserto en las MPU por su vinculación a la “industria musical” y sus textos asociados al machismo. El concepto nuevo que se inserta en esta posición de rechazo es el de “ideología”, con el que el académico N.º 3 reafirma los argumentos expuestos anteriormente: “No solo hay que replicar desde una ideología recibida, en este caso representada por el reggaetón a través de la industria” (líneas 256-260).

En este momento de la discusión, interviene el académico N.º 2, quien aborda el tema del énfasis en las MPU por parte del profesorado, pero desde una arista distinta: “Para mí la música es una sola, lo demás son formatos, yo entrego las herramientas para que ellos las apliquen en todos los formatos” (líneas 273-275). Esta universalidad de lo musical es proyectada por el académico a la dimensión de las estrategias o herramientas didácticas que son trabajadas en el interior de los programas de formación docente. Esta idea es, asimismo, apoyada por el académico N.º 5, quien expresa:

No soy partidario de que el profesor deba conocer ciertos tipos de música, en esta asignatura se entrega la mayor cantidad de herramientas para que después, dependiendo de las capacidades del futuro profesor, puedan ser aplicadas a distintas músicas y contextos. (líneas 276-286)

Este argumento refuerza la idea de la universalidad de las músicas y de las herramientas que, según la perspectiva de los académicos, deberían caracterizar la formación del profesorado de música en el interior de las carreras universitarias, así como incluye en su discurso los contextos y “las músicas” –en plural– observación que se constituye como un reconocimiento a la diversidad de entornos en los que trabaja el profesorado de la especialidad.

c) Autodidactismo con el que aborda las MPU el profesorado de música.

Cuando se les pregunta a los académicos participantes del grupo de discusión sobre el carácter eminentemente autodidacta con el que los docentes participantes en la encuesta y las entrevistas incluirían las MPU en sus prácticas educativas, solo dos de los académicos responden, con frases muy cortas. El resto no participa en el intercambio de ideas. Así, el académico N.º 6 argumenta: “El aprendizaje autodidacta está siempre presente, es relativo que sea algo negativo” (líneas 295-297). Idea que es apoyada a continuación por el académico N.º 4: “Los mayores aprendizajes como profesor ocurren en el aula” (líneas 305-307). Ambas ideas son concordantes entre sí, observando el autodidactismo como una dimensión de los aprendizajes que siempre está presente en el contexto de la educación formal, aunque este, claramente, no alcanzaría a cubrir todos los intereses educativos individuales en contextos de aprendizaje grupal. No obstante esta última apreciación, tanto al analizar estas respuestas como al observar el silencio posterior del resto de académicos, sería plausible pensar que los académicos participantes verían como algo natural que los titulados de su carrera tengan que recurrir a estrategias autodidactas en el momento de incluir estas músicas, circunstancia que estaría en concordancia con una posición de rechazo a una mayor presencia de las MPU en la estructura curricular de esta carrera universitaria.

d) Autonomía universitaria frente a las propuestas curriculares del MINEDUC.

Finalmente, cuando se aborda el tema de la autonomía de las carreras universitarias frente a las propuestas curriculares del MINEDUC, surgen opiniones como la que expresa el académico N.º 4: “A pesar que los planes antiguos y nuevos incluyen música popular urbana de forma tácita (...) los profesores no estamos lo suficientemente respaldados para abordar esta música” (líneas 315-320). En esta opinión se observa un reconocimiento a la inclusión de las MPU por parte del MINEDUC en los programas oficiales para enseñanza primaria y secundaria, al mismo tiempo que se aprecia una autocrítica a la formación del profesorado de la especialidad. Cuando el académico se refiere a profesores, lo hace, en una primera lectura, desde su rol de docente de aula de secundaria, cargo que comparte con su rol como académico universitario, circunstancia por la que la crítica de su opinión apuntaría, bajo esta perspectiva, a su propia formación como docente de música. Una segunda lectura, de la misma forma, permitiría trasladar esta percepción a su rol de académico universitario, revelando que el reconocimiento de no estar lo “suficientemente respaldado” también se podría proyectar a este rol, al de formador de docentes de educación musical. Esta apreciación concordaría con el análisis del discurso de directores y directoras de carreras, quienes exponían que el perfil de la mayoría de sus académicos ofrecía resistencia a una mayor inclusión de estas músicas, al no haber estado suficientemente presentes en su mismo proceso de formación.

Y es, precisamente en este punto, donde el académico N.º 6 expone una idea que iría en contra de la consideración de las propuestas curriculares del MINEDUC con la siguiente frase: “Si el Ministerio impone vamos a tener que formar de acuerdo al horizonte teórico de los encargados del currículum ministerial” (líneas 330-333). Aquí se puede apreciar una fuerte posición de defensa de la autonomía que tienen las universidades para diseñar e implementar sus planes de estudio, puesto que este académico manifiesta un rechazo a que las propuestas del MINEDUC puedan orientar el proceso formativo de los futuros docentes de educación musical,

asignando una mayor relevancia a los fundamentos teóricos de las distintas carreras universitarias.

Posteriormente, una opinión del académico N.º 1 va en contra de la idea aportada por el académico N.º 6:

Las universidades (...) ahora van a considerar los estándares formativos propuestos por el MINEDUC, por lo que la formación del docente de música ya no será un “archipiélago”. Esto produce una desconexión mayúscula entre lo que hace la universidad con los requerimientos de los centros educativos. (líneas 340-346)

Esta opinión refleja de buena manera la desconexión existente entre la formación del profesorado de música y las necesidades reales de los centros y, por consiguiente, de las necesidades educativas de los niños y jóvenes que allí son formados. Los estándares formativos del MINEDUC se constituyen, *a priori*, como un esfuerzo de orientación para carreras de pedagogía en música por parte de esta institución, aunque, aún en la actualidad, solo constituyen propuestas, las que, en un futuro, deberían ser consideradas por estas carreras universitarias. Es necesario destacar la utilización metafórica, por parte del académico, del concepto “archipiélago” para visualizar el panorama actual del proceso formativo del profesorado de música, pues representa bastante bien esta diversidad de ofertas académicas que, a pesar de tener, en principio, un fin común, no guardan, necesariamente, una relación bien definida entre sí.

3.3.4. Síntesis del ámbito.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos asociados a este ámbito, incluyendo la información recolectada a partir del el análisis documental de PDEO y mallas curriculares de carreras universitarias de formación profesional del profesorado, de las entrevistas a directoras y directores de estas carreras y del grupo de discusión con académicos de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de La Serena. De esta forma, se presentan dos esquemas, uno que sintetiza la inclusión, mientras que el otro, muestra la exclusión identificada en este ámbito:

Figura 19. Síntesis de la inclusión de las MPU en el ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical

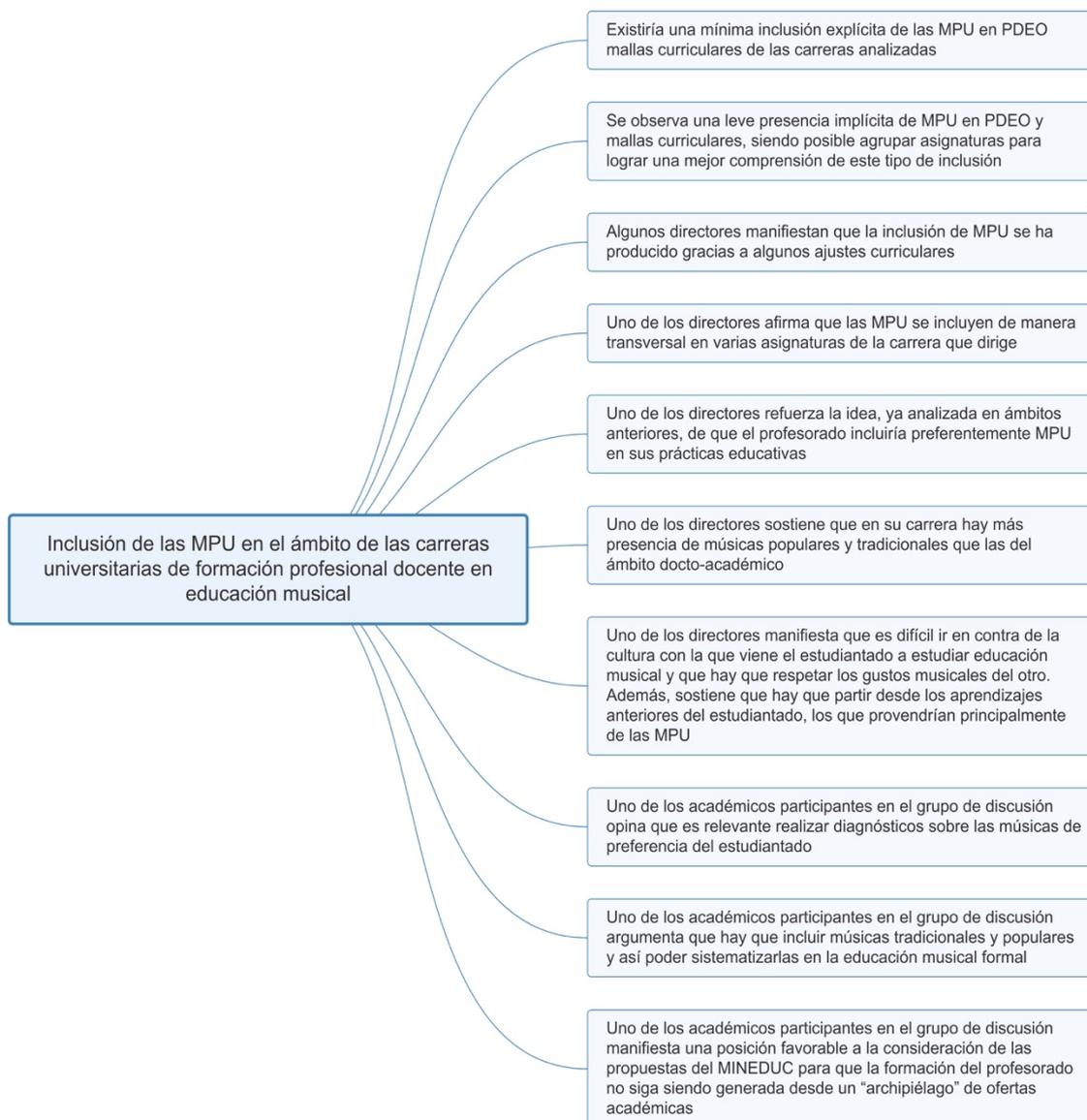
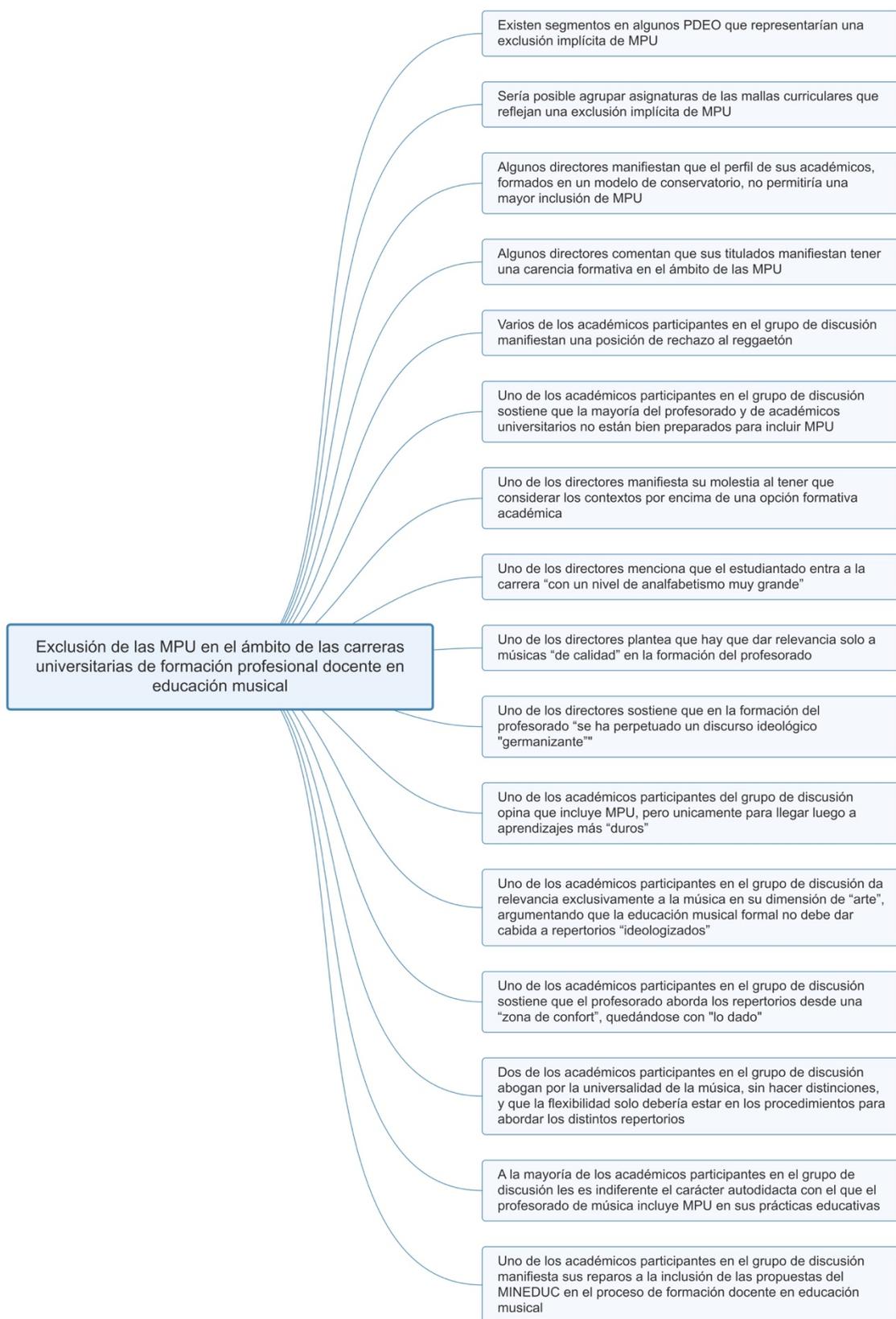


Figura 20. Síntesis de la exclusión de las MPU en el ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical



4. MARCO CONCLUSIVO

Este capítulo final de la investigación está configurado en tres secciones. En la primera sección, se presenta la discusión de los resultados de este estudio, intentando dar respuestas a los interrogantes de investigación ya descritos en la introducción y en el marco metodológico. Esta acción se desarrollará contrastando los resultados ya expuestos en el capítulo anterior con los conceptos y perspectivas que han sido abordadas en el marco teórico. En la segunda sección, se presentan las consideraciones finales del estudio, con una descripción de las limitaciones de la investigación y proyecciones de la misma. Para concluir, en la tercera sección, con la presentación de una propuesta de principios educativos alternativos a los modelos jesuita y de conservatorio y al paradigma estético-formalista, propuesta que surge como fruto de la fusión de la discusión de los resultados con las prospectivas de esta investigación.

4.1. Discusión

Se presenta a continuación la discusión de los resultados de este estudio. La exposición de esta discusión se enfoca desde las tres sub-preguntas delimitadas para intentar luego dar respuesta a la pregunta central de la investigación, interrogantes que, en su conjunto, dieron sentido al desarrollo del proceso investigativo.

4.1.1. ¿Cuál es la posición del profesorado de música chileno frente la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas?

En torno a esta primera sub-pregunta de investigación, y tal como se ha podido apreciar en el análisis de los resultados, los docentes participantes manifestarían una tendencia a incluir preferentemente MPU en sus prácticas educativas, incluso dando un énfasis a estas músicas por encima de otros repertorios, a pesar de que, la mayoría de los docentes manifiestan no haber logrado aprendizajes relevantes asociados a las MPU en su formación profesional universitaria. Esta inclinación a excluir este repertorio en la formación del profesorado sería coherente con el énfasis otorgado a una tradición musical escrita de origen centro-europeo

expresado por Poblete (2017), y con el modelo formativo de carácter universalista planteado por Uribe (2016).

El hecho de que los docentes participantes declaren que dan este énfasis en la inclusión de las MPU en sus prácticas educativas, a pesar de no haber logrado aprendizajes relevantes en su etapa de formación universitaria, da a entender que este proceso de inclusión se estaría desarrollando de manera claramente autodidacta. Ahora bien, el que no existan diferencias significativas, al analizar esta inclusión, en cuanto a las universidades en las que estudiaron, zonas del país donde trabajan, experiencia laboral ni dependencia de los centros en los que enseñan, reforzaría la idea de que esta inclusión la desarrollarían al considerar las preferencias musicales de sus estudiantes. Por este motivo sería coherente vincular esta consideración de los gustos con las ideas desarrolladas por Bourdieu (2010), Hennion (2010), Frith (1987), Flores (2007b) y Oriola y Gustem (2015); además de con la consideración a las identidades juveniles descritas por Megías y Rodríguez (2001), Díaz e Ibarretxe (2008), Vila (1996), Hormigos y Martín-Cabello (2004), Céspedes (2010) y Hormigos (2010). Del mismo modo, esta consideración es vinculable a los principios del enfoque filosófico praxial desarrollado por Elliott (1995), Murillo i Ribes (2015), Rosabal-Coto (2008), Herrada (2016), Macdonald (2016), Froehlich (2011) y Arredondo y García (1998).

Estas carencias formativas tendrían influencia en posiciones críticas posteriores de los docentes participantes, no solo frente a su formación profesional docente, sino además, como se ha observado en los datos, frente al currículum del MINEDUC. Estas posiciones se explicarían puesto que el currículum del Ministerio sí otorga espacios a las MPU, en su conjunto, y a las músicas tradicionales, generándose por esta razón unas tensiones al ser un repertorio escasamente incluido en su etapa formativa universitaria, hecho que tendría como consecuencia una inclusión de estas músicas solo a modo de reemplazo de un repertorio asociado a lo docto-académico, pero utilizándose aún unas estrategias didácticas determinadas, fuertemente impregnadas por el paradigma estético-formalista, delimitado por Cremades (2008) y Romé (2015), y por la hegemonía asignada a la dimensión artística de la música, descrita por Martí (2000) además de Polo y Pozzo (2011).

En la misma línea de las carencias formativas observadas, tal como se expuso en el contexto de la investigación – en el interior del marco teórico contextual – al no existir políticas claras de formación continuada, factor que tendría como consecuencia una mínima propensión a perfeccionarse por parte del profesorado de música, se establece una nueva relación con los datos obtenidos. Así, cuando se consulta a los participantes en la encuesta sobre los factores que determinan el uso de las MPU en sus clases, estos subrayan que los principales factores son sus competencias autodidactas y la retroalimentación de conocimientos con sus estudiantes.

Igualmente es relevante mencionar que, si bien los docentes participantes expresan carencias formativas en la inclusión de las MPU en su formación profesional universitaria, se aprecia que los titulados en universidades privadas manifiestan haber recibido más aprendizajes en esta línea que los titulados en universidades estatales, factor coherente con las opiniones expuestas por algunos directores de carrera, quienes manifiestan que los cuerpos académicos presentarían resistencia a la inclusión de estas músicas. Esta situación se explicaría a partir del hecho de que en las universidades privadas los cuerpos académicos serían más flexibles, desde la perspectiva contractual, que en las universidades estatales.

Se observa, además, en el discurso de algunos de los docentes participantes en las entrevistas, una posición favorable a la inclusión de estas músicas en sus prácticas educativas, además de una consideración de los intereses de sus estudiantes, por la connotación de ser músicas sincrónicas con el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa y, como muy bien lo describe las palabras de una de las docentes, por ser músicas “vivas”, posición que sería coherente con las ideas de Froehlich (2011), al establecer las diferencias de cómo ven y viven sus músicas los estudiantes, en contraste a las músicas del pasado.

Por otro lado, el que los docentes participantes declaren dar espacios de inclusión a estas músicas principalmente en ámbitos prácticos de la actividad educativo-musical, en contraposición a una inclusión mayor en ámbitos asociados a lo teórico, reflejaría una injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio descritos por Shifres y Gonnet (2015), circunstancia que se explicaría

a partir del hecho de que, estos docentes, al abordar ámbitos más vinculados a la lectoescritura musical, estarían replicando estrategias con las que fueron formados, encontrando pocos espacios para incluir a las MPU en actividades asociadas a lo teórico.

Algunos docentes participantes manifiestan que incluyen estas músicas, además, por estar en el círculo familiar y de pares de sus estudiantes, mostrando la coherencia de la diferenciación entre educación y escolarización expuesta por Froehlich (2011).

Ahora bien, en el discurso de estos docentes, junto a la posición favorable a la inclusión de las MPU, coexistiría una inclinación significativa a excluir estas músicas, principalmente, por la influencia del paradigma estético-formalista descrito por Cremades (2008) además de Romé (2015) y de los modelos jesuita y de conservatorio descritos por Shifres y Gonnet (2015). Como muestran sus menciones a que algunos de los géneros asociados a estas músicas serían de menor calidad, o al decir que no las incluyen por no encontrar una adecuada oferta de partituras.

Posiciones favorables a excluir estas músicas, por un tema de “calidades”, se podrían explicar también, a partir de la fuerte influencia que tendría el pensamiento de Adorno (2009). A su vez, el hecho de dar una excesiva relevancia a los componentes internos de la música permitiría que los docentes participantes establezcan jerarquías de repertorios, elemento que se vincula con la ampliamente extendida inclinación a conceder un carácter universal de la música, problemática que ha sido descrita por Mendivil (2016), Cremades (2008), Romé (2015) y de forma indirecta por Bourdieu (2010).

Por otro lado, cuando los docentes participantes declaran que dentro de los géneros asociados a las MPU, los que más utilizarían se vinculan al rock y a la Nueva Canción Chilena, pero que al mismo tiempo manifiestan rechazos a géneros como el reggaetón, podríamos entender su posición a través de la exclusión de músicas “no serias” como sostiene Torres (1996), y exponen Arredondo y García (1998), en su reflexión sobre la canonización de repertorios asociados a lo popular, y como

los docentes se verían obligados a seleccionar repertorios estereotipados y “seguros” y no “subversivos”. Del mismo modo, esta posición de los docentes participantes tendería a profundizar las distancias que los jóvenes mantienen entre sus músicas y las de los contextos educativos en los que son formados, tal y como lo argumenta Regelski (2009). El rechazo a este género estaría también en conflicto con la consideración de las necesidades formativas reales e inmediatas que propone Herrada (2016) y con una mayor participación de los estudiantes en la planificación docente, pues son, precisamente, ellos los que le asignan relevancia al conocimiento, como lo declaran McLaren (1990) y Froehlich (2011) y como defienden las propuestas de Uribe (2010) sobre la inclusión de músicas de preferencias desde los estudiantes, para que estos puedan comprender mejor sus contextos e, incluso, llegar a cambiarlos.

Asimismo, otro de los factores por los que se suelen manifestar posiciones excluyentes frente a las MPU es el supuesto carácter comercial de la mayoría de estas. Precisamente, esta posición de exclusión se vincula con la relevancia otorgada eminentemente a lo cualitativo del hecho musical, expuesto anteriormente. El alejar a los estudiantes de las influencias “negativas” de la industria musical, se constituiría como uno de los fines de la educación musical por parte de los docentes participantes. Esta determinación se explicaría, además de las problemáticas descritas anteriormente –relevancia a lo cualitativo, la universalidad de la música, la injerencia del enfoque estético-formalista y de los modelos jesuita y de conservatorio– en el potencial desconocimiento de posturas teóricas más actuales que han desmitificado la relación comercial de la relación de los jóvenes con las músicas de sus preferencias, como la de Rivera y Carriço (2015).

Otro factor recurrente en las posiciones de exclusión de las MPU por parte de los docentes participantes giraría en torno a la necesidad de dar una mayor relevancia a músicas asociadas a lo tradicional-folklórico, posición que se explicaría a partir de los argumentos de Mendivil (2016) cuando expone la tendencia a fosilizar productos culturales que, por su naturaleza, están en constante cambio, o a partir de las tendencias a excluir las músicas populares descritas por Martínez (1997b) como producto de su falta de autenticidad étnica, aunque a su vez, esta posición

entraría también en conflicto con las ideas expuestas por Forno y Soto (2015), quienes describen como los educadores tradicionales mapuches, al sur de Chile, con el fin de potenciar la identidad cultural de sus jóvenes estudiantes, incluyen MPU, sin caer en estereotipos ni caricaturas.

Finalmente, por todas estas razones, a modo de síntesis de respuesta a la primera sub-pregunta de investigación, podríamos decir que si bien los docentes participantes manifestarían una posición favorable a la inclusión de las MPU en la educación musical, e incluso declararían utilizarla de manera preferente, esta inclusión estaría mediada por toda una serie de carencias formativas vinculadas a una clara injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio junto con una fuerte influencia del paradigma estético-formalista. Finalmente, una síntesis de esta visión general del profesorado de educación musical participante en este estudio se puede apreciar en el siguiente esquema:

Figura 21. ¿Cuál es la posición del profesorado de educación musical chileno frente la inclusión de las músicas populares urbanas en sus prácticas educativas?



4.1.2. ¿Qué presencia tienen las músicas populares urbanas en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente y en programas del Ministerio de Educación?

En el análisis documental de mallas curriculares y PDEO de carreras universitarias y en los programas de estudio del MINEDUC para los niveles seleccionados se observa, tal como ya fue descrito en el bloque de análisis de los resultados, una

presencia de las MPU que no es coherente entre ambos ámbitos. En mallas curriculares y en PDEO de carreras universitarias hay una mínima presencia de estas músicas, en concordancia con la descripciones de Poblete (2016) y Uribe (2010), a diferencia de las posiciones que se observan en el currículum del MINEDUC que, tanto en los programas vigentes como en los anteriores, intentaría otorgar un tratamiento des-jerarquizado a los distintos repertorios, a la vez que muestra una constante preocupación por los contextos sociales en los que se desarrolla el hecho musical. Esta consideración de los contextos ha sido descrita por Poblete (2010) y se encontraría en sintonía con las características del enfoque filosófico praxial desarrollado por Elliott (1995) y reforzado por las reflexiones de Rosabal-Coto (2008), Regelski (2009), Herrada (2016), McLaren (1990), Macdonald (2016), Arredondo y García (1998) y Froehlich (2011).

Ahora bien, es necesario destacar que, si bien el MINEDUC intenta dar una inclusión des-jerarquizada a los distintos repertorios, en algunos párrafos a través de los programas estudiados, se observan ideas que no apoyarían esta posición. Si bien estas tensiones no son muy recurrentes, al surgir segmentos en los que se da relevancia a la calidad de las músicas y, por consiguiente, a sus componentes internos, o bien al hablar de empobrecimiento musical, se apreciaría en estas secciones de los programas una injerencia del paradigma estético-formalista, desarrollado por Cremades (2008) y Romé (2015). Se apreciaría, además, una relevancia asignada a la dimensión artística de la música, en concordancia con las observaciones de Martí (2000) además de Polo y Pozzo (2011), y de una fuerte influencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio descritos por Shifres y Gonnet (2015). Estas tensiones también se relacionan con la tendencia a dar un carácter universal a la música, situación que ha sido descrita por Mendivil (2016), Cremades (2008), Romé (2015) y, de forma indirecta, por Bourdieu (2010).

Esta inclinación a dar relevancia a lo cualitativo, a los componentes internos de la música y a un supuesto carácter universal de esta, tendría también influencia en que en uno de los programas se hable de “bajo nivel de entrada” de los estudiantes.

Al mismo tiempo, en los programas de tercero y cuarto año de enseñanza media, no obstante a observarse una tendencia a proponer más repertorio asociado a las

MPU, esta inclusión reflejaría una posición a considerar un cierto repertorio “canonizado”, demostrando poca flexibilidad hacia géneros más actuales, tal como lo explican Arredondo y García (1998), al hablar de que existe la tendencia a abordar repertorios consolidados.

Por otro lado, al observar en los programas secciones en las que se ataca a la injerencia del mercado musical y al consumismo asociado a los gustos musicales, se aprecia una tensión con las ideas aportadas por Rivera y Carriço (2015), quienes sostienen que los jóvenes estarían en una transición desde ser consumidores a oyentes, manteniendo una relación tangencial con las influencias del mercado y la industria musical.

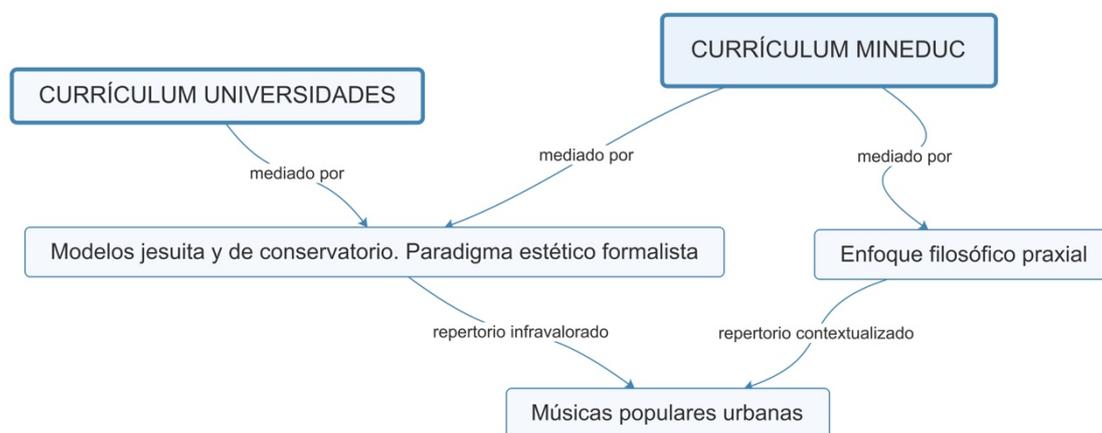
Así, la escasa vinculación entre el currículum ministerial y el de las universidades se debería, en gran parte, tal y como ya se expuso en el inicio del marco teórico al contextualizar el estudio, a la autonomía formativa de las carreras universitarias. De hecho, incluso uno de los docentes entrevistados comenta que esta libertad de enseñanza de las universidades ha sido un elemento negativo, porque el currículum del MINEDUC – que es el que debería aplicar el profesorado de música– no tiene un carácter vinculante en la formación de estos mismos docentes, coincidiendo esta visión con las impresiones que ha sistematizado Uribe (2010) al exponer la falta de una visión unificada de los objetivos de la educación musical que el país requiere.

Por ello, al observar una mínima presencia explícita e implícita de las MPU en mallas curriculares y PDEO y, al mismo tiempo, una serie de segmentos que tienden a excluir estas músicas, se puede establecer una relación entre esta posición con el paradigma estético-formalista caracterizado por Cremades (2008) y Romé (2015). Del mismo modo, es posible relacionar esta posición tendiente a excluir a las MPU en la formación del profesorado de música con el rechazo a las músicas ligeras expuesto por Adorno (2009), con la fuerte injerencia del eurocentrismo argumentado por Manuel (como se citó en Cámara, 2004), con la injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio desarrollados por Shifres y Gonnet (2015), con la tendencia a desarrollar filtros frente a músicas poco serias teorizado por Torres (1996) y con la injerencia de posturas hegemónicas

tendientes a no dar espacio a otras músicas en la educación musical formal descrita por Polo y Pozzo (2011) y Aróstegui (2011).

Finalmente, por todos estos motivos, a modo de síntesis de respuesta a esta segunda sub-pregunta de investigación, podríamos decir que, si bien el currículum oficial del MINEDUC intentaría dar una inclusión des-jerarquizada de los distintos repertorios, circunstancia que sería vinculable a una posición cercana a las premisas de un enfoque filosófico praxial, coexiste en su interior una elevada injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio y una presencia del paradigma estético-formalista, motivo por el que la presencia de las MPU estaría caracterizada por una tensión entre, por un lado, el respeto a un repertorio que responde a los contextos en los que se desarrolla el sistema educativo y, por otro lado, la inclusión de un repertorio infravalorado mediado de antemano por las premisas de los distintos enfoques descritos, tal como se observa en el siguiente esquema:

Figura 22. ¿Qué presencia tienen las MPU en estructuras curriculares de carreras universitarias de formación profesional docente y en programas del MINEDUC?



4.1.3. ¿Qué posición tienen directivos y académicos de carreras universitarias de pedagogía y encargados curriculares del área de música del Ministerio de Educación frente a la inclusión de las músicas populares urbanas en la educación musical?

Se presenta a continuación la discusión de los resultados obtenidos en las entrevistas a las encargadas del área de música del interior de la unidad de currículum del MINEDUC, las entrevistas a directores de carreras universitarias de

formación profesional docente en educación musical y en el grupo de discusión desarrollado con académicos de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de La Serena.

Al analizar la entrevista hecha a las profesionales encargadas del área de música del interior de la unidad de currículum del MINEDUC, se observaría una posición crítica frente a la relevancia que dan las carreras profesionales de formación docente a un repertorio asociado a las músicas clásico-académicas. Esta posición iría en contra de los principios del paradigma estético-formalista descrito por Cremades (2008) y Romé (2015), de los modelos educativos jesuita y de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) y del pensamiento sobre educación musical de Adorno (2009), y se manifestaría mucho más cercana a los principios del enfoque filosófico praxial en educación musical, en la línea de lo propuesto por Elliott (1995) además de Rosabal-Coto (2008), Regelski (2009), Herrada (2016), McLaren (1990), Macdonald (2016), Arredondo y García (1998) y Froehlich (2011).

Si a este elemento le sumamos la predisposición de las profesionales entrevistadas a incluir y respetar los gustos y saberes del estudiantado en los procesos educativos, veremos que esta posición concuerda con la crítica a la hegemonía del “canon” europeo en la educación musical expuesta por Polo y Pozzo (2011) y Aróstegui (2011), la injerencia paradigmática de las Bellas Artes desarrollada por Romé (2015), la relevancia del acercamiento por parte de los jóvenes a las músicas de su preferencia expuesta por Céspedes (2010), Oriola y Gustem (2015) y Froehlich (2011), así como con la injerencia de un eurocentrismo en un “falso universalismo del gusto” y la consideración de los capitales culturales expuestos por Bourdieu (2010), el desarrollo de identidades colectivas juveniles defendido por Díaz e Ibarretxe (2008) y la comprensión de la juventud a partir de sus músicas de preferencia propuesta por Frith (1987).

Cuando las profesionales entrevistadas manifiestan que, a pesar de que el currículum del MINEDUC propone innovaciones desde lo curricular pero que es el profesorado el que tiende a no incluirlas por un tema “paradigmático”, sería plausible considerar esta opinión, que incluye el concepto “paradigma”, como un reflejo de la problemática subyacente entre, por un lado, el paradigma estético-

formalista (Cremades, 2008 y Romé, 2015) y los modelos educativos jesuita y de conservatorio descritos por Shifres y Gonnet (2015) y, por otro lado, el enfoque filosófico praxial en educación musical (Elliott, 1995; Rosabal-Coto, 2008; Regelski, 2009; Herrada, 2016; McLaren, 1990; Macdonald, 2016; Arredondo y García, 1998 y Froehlich, 2011).

En el caso de las carreras profesionales de formación docente, del análisis hecho al discurso de directores de carrera y al de los académicos participantes en el grupo de discusión, surge de manera recurrente la problemática del perfil de los académicos formadores. Son varios los directores que manifiestan una posición favorable a una mayor inclusión de las MPU en el interior del currículum, pero que, al mismo tiempo, exponen que existen resistencias a innovaciones curriculares como producto del perfil de sus académicos, quienes, principalmente, habrían sido formados en un modelo de conservatorio. Esta situación reflejaría las mismas posiciones antagónicas descritas en el párrafo anterior, entre una posición de estos directores más cercana al enfoque filosófico praxial (Elliott, 1995; Rosabal-Coto, 2008; Regelski, 2009; Herrada, 2016; McLaren, 1990; Macdonald, 2016; Arredondo y García, 1998 y Froehlich, 2011) y una posición de resistencia a la innovación curricular más cercana a los principios de los modelos educativos jesuita y de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) y a los fundamentos del paradigma estético-formalista (Cremades, 2008 y Romé, 2015). Esta problemática queda muy bien reflejada en la opinión de uno de los académicos participantes en el grupo de discusión, cuando sostiene que la mayoría de los académicos universitarios no están preparados para incluir las MPU en sus clases. Esta percepción tiene como consecuencia, tal y como manifiestan algunos de los directores, unas carencias formativas en el interior de las carreras universitarias, situación que sería concordante con las mismas carencias que manifiesta el profesorado y que fueron ya descritas en el punto 4.1.1. de esta discusión de los resultados. Más aún, uno de los directores, al explicitar su percepción de que “se ha perpetuado un discurso ideológico “germanizante””, reforzaría de nuevo la idea de que aún existiría una fuerte presencia de los modelos educativos asociados al eurocentrismo, como lo son el jesuita y el de conservatorio, descritos por Shifres y

Gonnet (2015), apuntándola como una de las principales características del colonialismo cultural eurocéntrico.

Por otra parte, frente a la relación que debería existir entre el currículum del MINEDUC y el de las carreras universitarias de formación profesional docente, surgen del análisis de los resultados del grupo de discusión, tensiones entre posiciones divergentes, unas, contrarias a formar docentes bajo un “horizonte teórico” delimitado por el MINEDUC, y otras, que refuerzan las críticas a la autonomía universitaria descritas en el apartado anterior de esta discusión de los resultados, al mencionarse que la formación profesional del profesorado se lleva a cabo desde un “archipiélago”, sin una conexión tangible entre las propias carreras y entre las carreras y el Ministerio, idea que coincide, nuevamente, con la planteada por Uribe (2010) quien critica la falta de una visión unificada de los objetivos de la educación musical en el país.

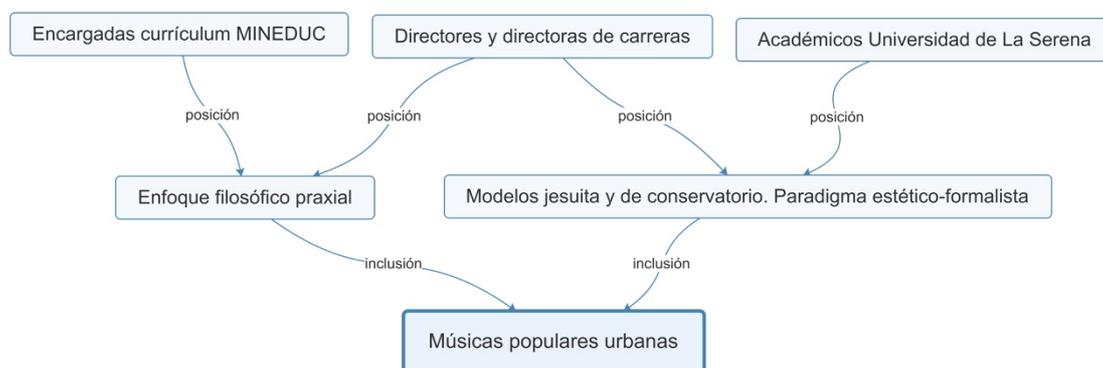
Del mismo modo, del análisis de los resultados surgen todavía algunas opiniones de directores y académicos que podrían ser consideradas como una posición próxima a una mayor inclusión de las MPU en la formación del educador musical, como la consideración y respeto a las características de los estudiantes al incorporarse a sus carreras, como las menciones a no dejar de lado la cultura con la que llega el estudiante y la realización de diagnósticos para conocer sus gustos musicales y aprendizajes anteriores. Esta posición concordaría, tal como en el caso de docentes y de encargadas del currículum MINEDUC, con las características del enfoque filosófico praxial desarrollado por Elliott (1995) y reforzado por las reflexiones de Rosabal-Coto (2008), Regelski (2009), Herrada (2016), McLaren (1990), Macdonald (2016), Arredondo y García (1998) y Froehlich (2011), por un lado y, por otro lado, con las reflexiones sobre la relevancia de considerar los intereses y gustos de los estudiantes, expuestas por Bourdieu (2010), Oriola y Gustem (2015), Hennion (2010), Flores (2007b), Frith (1987) y con la importancia del desarrollo de las identidades juveniles descrita por Megías y Rodríguez (2001), Vila (1996), Díaz e Ibarretxe (2008), Hormigos (2010), Hormigos y Martín-Cabello (2004) y Céspedes (2010).

Ahora bien, en el análisis de los resultados se observa, contrariamente además, una serie de opiniones de directores y académicos participantes en el grupo de discusión que constituirían una posición de rechazo a la inclusión de las MPU en las esferas de las carreras universitarias en las que desarrollan su labor educativa. Considerando opiniones como la de que los estudiantes ingresan a estudiar para ser docentes con un nivel de analfabetismo musical muy elevado, o que en la formación del profesorado solo se deberían incluir músicas de calidad, o el que se incluyan las MPU solo para llegar, posteriormente, a aprendizajes musicales más “duros”, o bien la visión que defiende la valoración de la música solo desde sus dimensiones artísticas o estéticas, junto con las críticas a establecer una formación del profesorado dando excesiva relevancia a los contextos, o las críticas al profesorado por incluir las MPU a modo de no salir de su zona de confort, o el rechazo a algunos géneros de MPU, nos encontramos con múltiples opiniones que, en su conjunto, podrían ser consideradas como una posición influenciada por los principios del paradigma estético-formalista (Cremades, 2008 y Romé, 2015), los modelos educativos jesuita y de conservatorio descritos por Shifres y Gonnet (2015) y las reflexiones sobre educación musical manifestadas por Adorno (2009). Sumado a estas consideraciones, cuando algunos académicos participantes en el grupo de discusión manifestarían opiniones que tienden a reforzar la premisa del carácter universal de la música, nuevamente se visualiza una problemática que ha sido descrita por Mendivil (2016), Cremades (2008), Romé (2015) y, en forma indirecta, por Bourdieu (2010).

Así, producto de esta discusión de los resultados y, a modo de síntesis de respuesta a la tercera sub-pregunta de investigación, se podría decir que no existe concordancia entre las posiciones y opiniones reflejadas en las entrevistas a las encargadas del área de música del interior de la unidad de currículum del MINEDUC, las de directoras y directores de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical y las de académicos participantes en el grupo de discusión. De esta manera, si bien las profesionales del MINEDUC manifestarían una posición más favorable a la inclusión de estas músicas, factor que las acercaría a las premisas del enfoque filosófico praxial, los directores de

carrera participantes mantendrían posiciones dispares, observando que mientras algunos reflejarían una posición favorable, y solo uno manifestaría una posición contraria, la mayoría reflejaría una posición mixta entre las premisas del enfoque filosófico praxial y una injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio sumada a una influencia del paradigma estético-formalista. En el caso de los académicos participantes en el grupo de discusión, mantendrían, en conjunto, una posición mayoritariamente cercana a los modelos jesuita y de conservatorio y al paradigma estético-formalista. A modo de resumen, todas estas informaciones se reflejan en el siguiente esquema:

Figura 23. ¿Qué posición tienen directivos y académicos de carreras universitarias de pedagogía en música y encargados curriculares del área de música del MINEDUC frente a la inclusión de las MPU en la educación musical?



4.1.4. ¿Por qué existen rechazos a la inclusión de las músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena?

Por último, en esta sección final de la discusión, se presenta una reflexión orientada a dar respuesta a la pregunta central de esta investigación. Para ello, se contrastarán, por un lado, la discusión precedente –incluida en los puntos 4.1.1., 4.1.2. y 4.1.3– orientada a dar respuesta a las tres sub-preguntas de investigación y, por el otro, las perspectivas teóricas desarrolladas en el marco teórico contextual.

Al intentar precisar las razones por las que se estructuran posturas de rechazo a la inclusión de las MPU, como ya se ha podido apreciar durante todo el desarrollo de esta discusión, sería plausible considerar que, en gran medida, responden a la fuerte injerencia del paradigma estético-formalista y de los modelos educativos

jesuita y de conservatorio, provocándose una tensión con posturas incipientes más cercanas al enfoque filosófico praxial.

Si se observa la problemática desde la perspectiva del profesorado de música participante, se contemplan disparidades entre una aparente mayor inclusión de las MPU en sus prácticas educativas y las estrategias didácticas que utilizarían para desarrollar su inclusión, que mantendrían un carácter autodidacta. Esta coyuntura tendría como consecuencia una inclusión de estas músicas solo a modo de reemplazo de un repertorio asociado al ámbito docto-académico. Esta práctica se explicaría a través de:

- La injerencia de una formación universitaria de carácter universalista (Uribe, 2010; Romé, 2015 y Mendivil, 2016).
- Una educación musical centrada en los componentes internos del hecho musical, y en el desarrollo de conocimientos y habilidades asociadas a una internalización de un lenguaje musical escrito (Cremades, 2008; Romé, 2015 y Shifres y Gonnet, 2015).
- Una postura que asigna relevancia al hecho musical solamente desde su dimensión artística (Martí, 2000) y que tiende a establecer una desvinculación de los contextos en los que se desarrollan las músicas (Elliott, 1995; Rosabal-Coto, 2008; Regelski, 2009; Herrada, 2016; McLaren, 1990; Macdonald, 2016; Arredondo y García, 1998 y Froehlich, 2011).
- Una distancia entre, por un lado, los docentes y, por otro lado, el significado y la valoración que otorga a las músicas de su preferencia el segmento etario con el que estos docentes desarrollan su labor educativa (Rosabal-Coto, 2008; Regelski, 2009; Herrada, 2016; McLaren, 1990; Macdonald, 2016; Arredondo y García, 1998; Froehlich, 2011; Oriola y Gustem, 2015; Hennion, 2010; Flores, 2007b; Frith, 1987; Megías y Rodríguez, 2001; Vila, 1996; Díaz e Ibarretxe, 2008; Hormigos, 2010; Hormigos y Martín-Cabello, 2004 y Céspedes, 2010).

De esta forma, en la posición del profesorado estudiado se perciben tensiones en el momento de incluir estas músicas, debido a las carencias formativas descritas y

a las exigencias del currículum del MINEDUC sobre el cual deben, en la mayoría de los casos, estructurar sus actividades lectivas (MINEDUC, 2009), exigencias que, por otro lado, no han sido consideradas de forma clara y adecuada por las carreras universitarias debido a su autonomía formativa (MINEDUC, 1981). Esta circunstancia traería consigo que los docentes tiendan a establecer ciertos rechazos a géneros asociados a las MPU que escapan del modelo con el que han sido formados y que dejasen de considerar las vinculaciones reales, en contextos extra-aula, de sus estudiantes con estos géneros, vinculaciones que deberían representar las necesidades concretas de aprendizaje, no solo de lo musical, sino, principalmente, de una comprensión del mundo que les rodea “desde” lo musical (Uribe, 2010). Esto se produce, a pesar de que los docentes participantes declaran incluir estas músicas principalmente para respetar las preferencias musicales de los estudiantes, acción que solo se desarrollaría para mantener una adecuada motivación hacia los fines educativos (Springer y Gooding, 2013), fines que, en el caso de los docentes participantes, estarían relacionados con el acercar a sus estudiantes al conocimiento de los elementos internos de la música y al dominio de la lectoescritura musical, en el marco de un *corpus* de repertorio determinado por la relevancia concedida a la calidad del mismo (Adorno, 2009).

Al observar la problemática de la inclusión y exclusión de las MPU en ámbitos de la educación musical y, en particular, las razones del rechazo, enfocándola desde la perspectiva del ámbito del MINEDUC, como se pudo observar en el análisis y en la discusión inserta en los puntos anteriores, se apreciaría, en primer lugar, una cierta coherencia entre el discurso de las profesionales del área de música y el currículum oficial propuesto en los programas estudiados. Se observaría coherencia en una posición que tiende a dar un tratamiento des-jerarquizado de los distintos repertorios en el interior de su política educativa, una concordancia en el respeto por los contextos, aunque las orientaciones no sean lo suficientemente claras para lograrlo (Poblete, 2010). Ahora bien, es necesario destacar que la última reforma curricular aún no da cobertura a todos los niveles (tercero y cuarto año de enseñanza media aún continúan con programas del año 2001) situación que no permitiría hablar de un solo currículum. Además, los programas vigentes, tanto los

del 2001 como los actuales, fueron estructurados por un equipo de profesionales que, independiente de cual sea la posición expresada por las encargadas actuales, manifiestan su posición personal en la redacción de cada uno de estos documentos oficiales. Este es el motivo por el cual se podrían explicar la serie de segmentos identificados en el texto de estos programas, que se escapan de esta visión integradora e inclusiva y mantienen, en muchos casos, una vinculación directa y ampliamente influenciada por las premisas de los ya descritos modelos educativos jesuita y de conservatorio y del paradigma estético-formalista.

Si intentamos todavía seguir delimitando las razones por las que existirían posiciones de rechazo a la inclusión de las MPU en estos ámbitos de la educación musical chilena, se debería considerar que la responsabilidad de que aún se mantenga estas posturas se encontraría en el ámbito de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical, tal como se pudo observar en el análisis de los resultados y en la discusión inserta en los puntos precedentes. Al establecer un paralelismo entre currículum (mallas curriculares y PDEO), directores de carrera y académicos participantes en el grupo de discusión, se observaría una mayor injerencia de los descritos modelos jesuita y de conservatorio y del paradigma estético-formalista en la dimensión curricular y en el discurso de los académicos, pero una posición más inclusiva en el discurso de la mayoría de los directores. Si bien el grupo de discusión se realizó solo en una de las carreras estudiadas, los comentarios de directores de otras carreras, en los que hacían mención a la injerencia de un modelo de conservatorio en la formación de sus académicos, nos hace pensar que la posición de los académicos participantes en el grupo de discusión sería replicable a la posición de académicos de otras carreras universitarias. Así, todas estas informaciones permitirían considerar que, en el ámbito de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical, se mantendría aún una fuerte injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio y del paradigma estético-formalista, con unas pocas señales de presencia de un incipiente enfoque filosófico praxial.

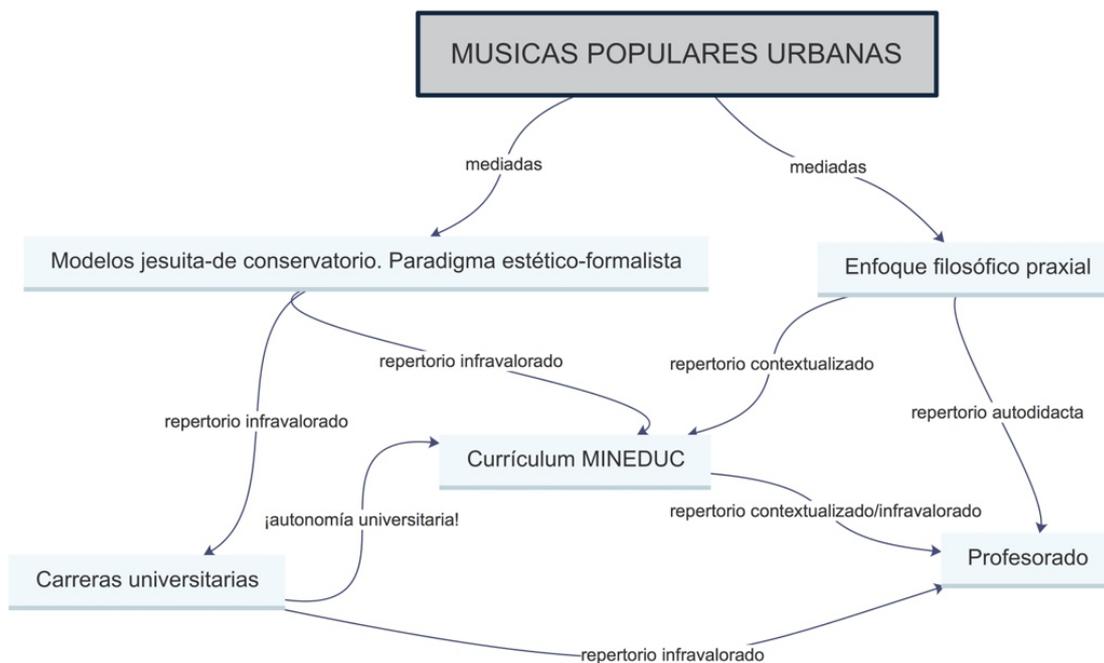
Para acabar este apartado y cerrar esta discusión, se intentará delimitar brevemente cómo se podría responder a la pregunta central de investigación: ¿Por qué existen

rechazos a la inclusión de las MPU en ámbitos de la educación musical chilena? Para ello, se podría concluir, realizado todo el análisis y la discusión de los resultados, que estas posiciones de rechazo se explicarían, principalmente, a través de la fuerte injerencia de los modelos educativos jesuita y de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) y de la gran influencia ejercida por el paradigma estético-formalista (Cremades, 2008 y Romé, 2015) en estos ámbitos. Del mismo modo, podría sumarse también a estas razones otras más, como serían: la relevancia asignada a la dimensión artística de la música descrita por Martí (2000) además de Polo y Pozzo (2011), la escasa consideración a las identidades juveniles descritas por Megías y Rodríguez (2001), Díaz e Ibarretxe (2008), Vila (1996), Hormigos y Martín-Cabello (2004), Céspedes (2010) y Hormigos (2010), la tendencia a no considerar los gustos e intereses musicales de los niños y jóvenes estudiantes, fenómeno abordado por Bourdieu (2010), Hennion (2010), Frith (1987), Flores (2007b), Oriola y Gustem (2015), Froehlich (2011) y Céspedes (2010), la excesiva relevancia asignada a la dimensión artística de la música, descrita por Martí (2000) además de Polo y Pozzo (2011), la tendencia a dar relevancia a un supuesto carácter universal de la música, situación que ha sido descrita por Mendivil (2016), Cremades (2008), Romé (2015) y, en forma indirecta, por Bourdieu (2010), como asimismo a la presencia de hegemonías curriculares descritas por Aróstegui (2011).

Esta problemática afectaría de manera directa, principalmente, al ámbito del profesorado de educación musical, que incluiría las MPU desde tres fuentes que generan tensiones entre ellas: en primer lugar, las incluirían como un repertorio autodidacta, extraído de su acercamiento directo con este repertorio en contextos extra-académicos, en segundo lugar, las recibirían, como un repertorio infravalorado, producto de las carencias de su etapa de formación profesional universitaria, fuertemente influida por los modelos de conservatorio y el paradigma estético-formalista y en tercer lugar, las recibirían como un repertorio mixto, contextualizado-infravalorado, desde el ámbito del MINEDUC, mixto, al existir ya, de antemano, en los mismos programas del MINEDUC, unas tensiones, entre los modelos jesuita y de conservatorio más el paradigma estético-formalista, por una parte, y un incipiente enfoque filosófico praxial, por la otra, situación que tendría como consecuencia esta mixtura descrita.

Finalmente, la problemática descrita que explicaría las razones por las que se tienden a excluir las MPU en ámbitos de la educación musical chilena se refleja en el siguiente esquema:

Figura 24. *¿Por qué existen rechazos a la inclusión de las MPU en ámbitos de la educación musical chilena?*



4.2. Consideraciones finales

Al concluir esta tesis doctoral se ha creído necesario realizar unas consideraciones finales a modo de síntesis del proceso investigativo y sus principales hallazgos.

A modo de síntesis general, se podría decir que esta investigación, que en un principio nació como una simple descripción de la inclusión de músicas populares urbanas en la educación musical chilena, fue, en el transcurso del proceso investigativo, dando un giro a un estudio que, con una perspectiva eminentemente crítica, intentó ahondar en las razones por la que estas músicas eran más bien objeto de posiciones de rechazo, principalmente, en el ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical. Estas posiciones de rechazo tendrían como consecuencia que el profesorado incluiría

estas músicas en el devenir de unas tensiones entre sus carencias formativas, su utilización desde dimensiones autodidactas y las exigencias de los programas del MINEDUC. Estas posiciones de rechazo se explicarían, principalmente, por la injerencia de los modelos educativos de influencia jesuita y de conservatorio y un paradigma estético-formalista. No obstante esta problemática, por otra parte se perciben nuevas posiciones de mayor apertura a la inclusión de estas músicas en la educación formal, hecho que se explicaría mediante un incipiente cambio paradigmático hacia posturas claramente más cercanas a las premisas de un enfoque filosófico praxial, orientado a dar una mayor relevancia a los contextos, tanto a los que dan vida a cada una de las distintas músicas, como a los contextos sonoros reales extra-aula en los que se desarrollan normalmente niños y jóvenes estudiantes.

Sería bueno aclarar, igualmente, que no pretendía ser una finalidad de esta investigación dar soporte a que todos los géneros insertos en las MPU fueran abordados, en la educación musical formal, desde la misma dimensión, ni que todos fueran valorados *per se*, pero sí se pretendía argumentar que uno de los fines de la educación musical debería ser el lograr que el estudiantado llegase a comprender el mundo en el que vive “desde” sus músicas. Se viven tiempos en los que la violencia contra la mujer se observa y se sufre día a día. En este contexto, a algún que otro género de MPU, como el reggaetón, continuamente se le asocia a esta problemática, y se considera que aporta a la profundización de la misma. Se considera esta visión, pero, al mismo tiempo, se estima que es el aula de música donde esta problemática debería y podría ser abordada “desde” la inclusión del reggaetón, para que este género fuese objeto de análisis, crítica, deconstrucción y transformación, y que fruto de este proceso, niños y jóvenes pudiesen revertir estas tendencias a la violencia de género, desde el conocimiento de las raíces de sus causas. Si no se trabaja esto en la clase de música...¿dónde se debería trabajar? ¿en la clase de matemáticas?.

Como última consideración y tal como se avanzó ya en la introducción de este estudio, se tiene confianza en que este pueda constituirse como un aporte a la innovación curricular en las carreras universitarias de formación profesional del

profesorado de educación musical en Chile. Con esta finalidad, aparte del desarrollo de este trabajo de investigación que aquí se presenta, ya se han tomado otras iniciativas paralelas al proceso investigativo, participando en las siguientes instancias de difusión de determinados aspectos de esta tesis:

- “Tensiones paradigmáticas en la inclusión de músicas populares urbanas en la educación musical chilena” comunicación presentada en el “IX Congreso chileno de Musicología” en Santiago de Chile. Julio de 2017.
- “Tensiones paradigmáticas en la inclusión de músicas populares urbanas en la educación musical formal” conferencia en el “Primer ciclo de Conferencias de Investigación y Creación Musical” en la Universidad de La Serena, Chile. Agosto de 2017.
- “Músicas populares en educación musical. El peso del paradigma estético-formalista en carreras de formación del profesorado de la especialidad en Chile” comunicación presentada en el “XXIV Seminario latinoamericano de Educación Musical” organizado por “Foro Latinoamericano de Educación Musical” FLADEM. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Julio de 2018.
- “Inclusión de música popular urbana por parte de docentes de música en Chile”, artículo publicado, en conjunto a Pere Godall Castell, en la revista *NEUMA*, de la Universidad de Talca. Chile.

4.2.1. Limitaciones del estudio.

Todo proceso investigativo puede presentar limitaciones en cualquiera de los pasos del proceso, factor que en ningún caso invalida el trabajo desarrollado, siendo relevante, en primer lugar, identificar estas limitaciones, ya sea en el momento que se producen, para intentar controlar sus efectos, o bien en el momento de realizar una mirada retrospectiva del estudio, con el fin de explicitarlas para poder así comprenderlas mejor y, a la vez, transferirlas a las posibles proyecciones de la investigación.

Se presentan a continuación las diferentes limitaciones identificadas en este estudio:

Sesgos del investigador.

La “deconstrucción epistemológica” personal frente al hecho musical, descrita en el primer párrafo de la introducción de esta tesis y, por otro lado, que el investigador haya cumplido funciones de director de carrera en una universidad del mismo país, pueden ser considerados como posibles sesgos del investigador.

Primeramente, el cambio de perspectiva frente a la educación musical por parte del investigador, durante el proceso investigativo, podría haberse constituido como un sesgo. Esta situación fue identificada en la segunda mitad del proceso investigativo y se intentaron aminorar sus posibles efectos, procurando en cada decisión, en el momento de analizar los datos obtenidos, mantener una cierta distancia como observador. Además, exigió la ejecución, en diversos momentos del proceso, de continuas revisiones del marco teórico. Ahora bien, sería bueno tener en cuenta que este posible sesgo también podría ser considerado como una de las riquezas del estudio, pues permitió tomar una perspectiva crítica que, a nuestro entender, exigió una mayor agudeza en la discusión de los resultados obtenidos.

Por otro lado, la situación profesional del investigador, al ser un par de los directores entrevistados, podría haber influido en el proceso de diseño, aplicación y análisis de las técnicas asociadas al ámbito de las carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical. Este posible sesgo fue considerado, de la misma forma, desde el inicio del proceso investigativo y se intentaron minimizar sus posibles efectos, en primer lugar, a través de la validación de la pauta de las entrevistas por parte de dos directores de carrera y, en segundo lugar, a través del constante intento de no incluir elementos subjetivos en el momento de analizar las mallas curriculares y los PDEO de las carreras estudiadas.

Distancia geográfica con el campo de estudio.

De la misma forma, la distancia existente entre el investigador y el campo de estudio podría haberse constituido como una limitación de la investigación. Este hecho fue considerado desde el inicio del proceso investigativo. Para aminorar sus efectos, el diseño contempló técnicas que podían, en su mayoría, ser aplicadas y

desarrolladas en línea. Solo las entrevistas a los directores de carrera se realizaron de forma presencial en el país, en dos viajes realizados durante el transcurso de la investigación. Esta distancia también limitó el estudio al no poder concretar más grupos de discusión con académicos de otras universidades, así como impidió, por la misma razón, tener acceso a versiones anteriores de los currículums de carreras universitarias, a partir de los que fueron formados los docentes con más años de experiencia laboral, factor por el que se tomó la decisión metodológica de incluir solamente los currículums vigentes, hecho que permitió conocer solo la realidad actual.

No haber podido acceder a programas de asignaturas de carreras.

En un inicio, se intentó incluir un análisis documental de los programas de asignaturas de las carreras universitarias estudiadas. Invertido un gran esfuerzo para conseguir esta documentación, que no es de dominio público, solo se pudo tener acceso a los programas de asignaturas de dos de estas carreras. Fruto de esta limitación, dichos programas de asignatura no se incluyeron en el diseño de investigación y se optó por analizar solo la documentación de dominio público, que en este caso correspondieron a las mallas curriculares y los PDEO.

No haber podido realizar seguimientos de clases.

Producto de la misma distancia ya descrita, desde la perspectiva del ámbito del profesorado de educación musical, se optó por realizar una encuesta y entrevistas vía videoconferencia a una muestra de participantes, aunque para haber profundizado de mejor manera en la posición del profesorado, hubiera sido un elemento muy enriquecedor poder llevar a cabo una observación de algunas clases, y así haber podido comprender de mejor manera el uso que da el profesorado a las MPU.

Transferibilidad de los hallazgos.

Como en toda investigación cualitativa, la tendencia a transferir los hallazgos a contextos más generales constituye un constante desafío para el investigador. En esta investigación se intentó mantener un discurso centrado en la muestra a la que

se tuvo acceso. A pesar de esta premisa, es probable que se haya percibido una tendencia a generalizar al manejar algunos de los datos obtenidos en el análisis de la información recopilada. No obstante lo anterior, es importante mencionar que el método de estudio de casos permite “establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado” (Pérez, 2001, p.81).

4.2.2. Proyecciones de la investigación.

Se describen a continuación las posibles proyecciones de este estudio. Estas proyecciones surgirían, tanto de las limitaciones descritas en este, como de las dimensiones relacionadas con la problemática abordada que no fueron consideradas en esta investigación. De esta forma, las posibles proyecciones podrían ser las siguientes:

Analizar las prácticas educativas docentes al incluir las MPU.

Tal como ya se mencionó en las limitaciones de la investigación, la posibilidad de estudiar la inclusión de las MPU en prácticas educativas del profesorado podría ser altamente relevante y pertinente. Para este tipo de investigación sería necesario contar con grupo de trabajo o bien establecer alianzas con docentes en ejercicio. Un estudio de estas características, enmarcado en una investigación-acción, podría ampliar la dimensión de las posiciones frente a las MPU a la dimensión de estrategias didácticas utilizadas en su inclusión.

Analizar programas de asignaturas de carreras universitarias de formación profesional docente en educación musical.

De esta otra limitación descrita en el estudio surge otra de las proyecciones de esta investigación. El profundizar en el análisis documental de los programas de asignatura permitiría lograr una mayor precisión en la comprensión de la inclusión de las MPU en el ámbito de las carreras universitarias formadoras de docentes en educación musical. Si bien las mallas curriculares entregan información relevante en torno a dicha inclusión, los programas de asignaturas ofrecen una riqueza aún mayor, pues se podría tener acceso a objetivos, aprendizajes, contenidos y

actividades de cada una de las asignaturas que conforman la estructura curricular de cada carrera. Acceder a esta información representa un alto grado de complejidad al no ser de dominio público, aunque cada estudiante de carrera tiene, en principio, el derecho de acceder a la totalidad de los programas de su carrera.

Profundizar en prácticas educativas de académicos universitarios.

Del mismo modo, profundizar en las prácticas educativas de académicos universitarios permitiría profundizar enormemente en la problemática presentada en este estudio. Un trabajo de observación de esta envergadura implicaría un grupo o equipo de investigación, no solo en la aplicación de técnicas de recolección de información, sino, principalmente, en estructurar redes que permitieran tener acceso a un estudio de estas características en todas las carreras del país.

Replicar el estudio en otros ámbitos de la educación musical chilena.

De la misma limitación de la distancia, surge también la oportunidad de ampliar el espectro de las unidades de análisis de esta investigación, incluyendo a estudiantes de educación básica y media, directivos de centros educativos, asociaciones de docentes de educación musical, estudiantes de carreras de pedagogía en educación musical, o bien incluir a músicos populares y su vinculación con la educación musical formal. Toda esta información, sin duda, enriquecería los alcances de este estudio.

Ampliación del espectro teórico.

Desde la dimensión teórica, si bien este estudio optó por centrarse en los modelos educativos, enfoques y paradigmas abordados en el marco teórico contextual, sin duda se podría continuar indagando en la búsqueda de nuevas perspectivas teóricas, como, por ejemplo, a través de las vinculaciones a temas ideológicos, a la descolonización de la educación musical y a la problemática de géneros, por mencionar algunas.

Ampliación del foco de estudio.

Si bien esta investigación se centró en el contexto chileno, podría dar paso a futuras investigaciones que se desarrollasen en todo el contexto latinoamericano. Si bien existen fuertes lazos culturales en el continente, cada país representa un caso particular que posee sus propias características y problemáticas inherentes, si se observa la inclusión de las MPU en sus diversos ámbitos educativos.

Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas

Para finalizar, subrayar que un estudio analítico-descriptivo como el que hemos desarrollado podría dar pie a otros estudios que aborden esta problemática desde la dimensión de las estrategias didácticas. Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica orientada a incluir en mayor medida las MPU en la educación musical formal, desde un alejamiento de la influencia tanto de los modelos jesuita y de conservatorio como del paradigma estético-formalista, sería altamente significativo. Es tanta la relevancia que asignamos a esta proyección, que no se puede dejar pasar la oportunidad de plantear unos principios educativos alternativos a los modelos y paradigma mencionados, principios que pueden constituirse como una guía para estudios que aborden esta línea de investigación. Esta propuesta de principios se exponen en el siguiente apartado.

4.3. Propuesta de principios educativos alternativos a los modelos jesuita y de conservatorio y al paradigma estético-formalista

Para finalizar esta investigación y a modo de *coda* de esta tesis doctoral, se siente la necesidad de dejar planteada una propuesta de principios educativos alternativos a los modelos educativos jesuita y de conservatorio planteados por Shifres y Gonnet (2015) y al paradigma estético-formalista caracterizado por Cremades (2008) y Romé (2015).

Esta propuesta nace de la proyección de investigación descrita en el punto anterior. Por esta razón, no son principios de creación propia, sino más bien una fusión entre

todas la experiencias previas del investigador descritas en la introducción de esta tesis, junto con todo el proceso investigativo desarrollado, desde la exploración bibliográfica y el diseño y aplicación de las técnicas de investigación hasta la reflexión presentada en la discusión de los resultados.

Al existir, de antemano, algunos puntos de encuentro entre los modelos jesuita y de conservatorio y el paradigma estético-formalista, algunos principios propuestos como alternativa a cada uno de estos enfoques, por consiguiente, presentan similitudes en sus enunciados.

Para este fin, estos principios se presentan en tres tablas, como contraste a cada una de las premisas de los modelos y el paradigma descrito.

Tabla 12. Propuesta de principios educativos alternativos al modelo educativo Jesuita

Modelo educativo jesuita (Shifres y Gonnet (2015))	Principios educativos alternativos al modelo educativo jesuita
Se intentó sustituir todo vestigio musical preexistente, principalmente los instrumentos musicales, negando así, la vinculación entre la música y el entorno vertebrador de las expresiones sonoras de las culturas vernáculas	Revaloración de los vestigios musicales precolombinos, sobre todo desde la inclusión de especialidades como la arqueo-musicología en la formación del profesorado, intentando siempre valorar estas expresiones sonoras de las culturas vernáculas desde espacios alejados de unas consideraciones puramente estéticas y desde las dimensiones que entienden la música única y exclusivamente como “Arte”
Fue impuesta una organización de saberes teóricos y prácticos correspondientes al conocimiento musical del medioevo europeo	Recuperación de saberes teóricos y prácticos de las culturas originarias del continente, reconociendo la presencia de unos saberes correspondientes al conocimiento musical europeo, pero siempre contextualizándolos dentro de la problemática de la imposición cultural producto del colonialismo
Fueron impuestos procedimientos de circulación musical, privilegiando a la partitura como forma privilegiada de difusión	Asignación de un mayor énfasis al desarrollo de un aprendizaje práctico-oral en todas las dimensiones de la educación musical, sin dar excesiva relevancia al “código” representado por la partitura,

	considerando que el medio de creación y transmisión de la mayoría de las músicas presentes en los contextos extra-aula de los estudiantes no se relaciona con la dimensión escrita de la música
Fueron impuestos procedimientos de ejecución musical, a través de organismos musicales jerárquicos en eventos de carácter presentacional., dando énfasis a la ejecución de instrumentos musicales europeos	Relativización del carácter presentacional de la educación musical. Des-jerarquización de las estructuras en las que se comparte el hecho musical en el interior del aula. Inclusión de instrumentos de las más diversas procedencias a los que se tenga acceso
Al posibilitar el desarrollo de formas discursivas complejas que no se hallan necesariamente supeditadas a las restricciones de la memoria melló también el lugar de privilegio que tenían las formas más simples (en general, binarias y repetitivas)	Revaloración de formas simples musicales, evitar la tendencia a asociar la calidad en la educación con la complejidad de los repertorios a abordar, elemento que permitiría potenciar la memoria en el aprendizaje musical, desde la imitación y la repetición
Estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados; que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales)	Ampliación del espectro de participación en actividades musicales de aula a todos los estudiantes, desde las características, intereses y necesidades de cada uno, factor que permitiría, a largo plazo, generar la imagen de que una gran mayoría de la población puede participar en forma activa en iniciativas musicales, desarraigando la idea de que la música es algo “difícil” de hacer
Estableció la brecha entre qué es pensar musicalmente y qué es escuchar o incluso tocar música, sin pensar musicalmente, marcando el límite entre lo musical y lo extramusical	Ampliación de las barreras del hecho musical, no circunscribirlo a las características internas de la música, incluir elementos del <i>musicking</i> de Small (1998) entendiendo que todos los involucrados en el proceso que da sentido a cualquier hecho musical son elementos constituyentes del mismo

Tabla 13. Propuesta de principios educativos alternativos al modelo educativo de conservatorio

Modelo educativo de conservatorio (Shifres y Gonnet (2015))	Principios educativos alternativos al modelo educativo de conservatorio
Encuadre diádico. Relación pedagógica basada en la interacción entre un maestro y un discípulo	Consideración de otros tipos de relaciones en el interior del aula. Las nuevas teorías educativas han constituido al docente más como un “mediador” que como un “maestro”, motivo por el que sería relevante incluir el aprendizaje colaborativo entre pares e importar al aula formatos de aprendizaje informal de la música
Valoración de la formación y de los desempeños individuales. El conservatorio forma instrumentistas para ser solistas o miembros de orquestas o grupos de cámara	Valoración de los desempeños colectivos, dando más énfasis a los procesos que a los resultados y asignando objetivos de superación mayormente asequibles a todos los estudiantes participantes de cualquier actividad musical, independientemente de sus habilidades
Secularización de la educación musical	Consideración del laicismo como un principio básico no solo en la educación musical, sino en la educación pública en su integralidad
Separación entre la figura del compositor y el ejecutante	Inclusión de la creatividad como eje central de la educación musical. La creatividad debería ser un eje en la formación del docente, desvinculándola de la tendencia a relacionarla solo con la composición de “obras” o con un tipo de improvisación asociada al jazz. Desarrollar la creatividad desde la simpleza de una sola nota ya sería un ejercicio que podría lograr que los estudiantes internalizaran y luego replicaran “acciones creativas”
Separación entre el músico y el auditor, representada en el formato del “concierto”	Relativización del formato del concierto como único medio de canalización de acciones musicales. Revaloración del hecho musical como un acto colectivo, participativo, inclusivo y desjerarquizado

Tabla 14. Propuesta de principios educativos alternativos al paradigma estético-formalista

Paradigma estético-formalista. (Cremades, 2008, Romé, 2015)	Principios educativos alternativos al paradigma estético-formalista
Se abordan principalmente los elementos estructurales de las obras musicales	Relativización de la jerarquía que usualmente se da a los elementos estructurales de la música para dar paso a una valoración del hecho musical en su integralidad, en su relación con los contextos e intereses de todos los involucrados en los procesos de creación, producción, difusión y recepción
Se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con el saber	Relativización de la jerarquía que usualmente se da al componente cognitivo y, en menor grado, al componente procedimental en la educación musical formal, para dar paso a una inclusión y valoración de un ámbito que es fundamental en todo lo relacionado al hecho musical: el ámbito emocional
La adquisición de competencias se centra tanto en cómo leer y reproducir fielmente las indicaciones de la partitura de turno como en el conocimiento teórico del propio instrumento	Relativización de la jerarquía que usualmente se da al desarrollo de competencias asociadas a la lectoescritura musical y al desarrollo de las técnicas instrumentales. Si bien estas acciones son parte de los procesos educativos en el ámbito de la educación musical, no deberían constituirse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio, que no debería limitar el acceso al hecho musical a estudiantes que no consideren entre sus necesidades educativas el desarrollo de tales competencias
Los contenidos, además de ser fijos y guardar poca relación con la realidad de los alumnos, suelen priorizar los de carácter conceptual y se centran en el proceso de percepción	Instauración de planificaciones flexibles y participativas generadas desde las propias necesidades e intereses de los estudiantes y de las pautas que el docente estime como útiles para la relación de sus estudiantes con el mundo sonoro que les rodea en contextos extra-aula

<p>La metodología se centra en la consecución de un resultado final, donde el papel protagonista lo tiene el profesor por ser la principal y única fuente de información</p>	<p>Instauración de metodologías centradas en los procesos más que en los resultados, asignando objetivos de superación diferenciados, independientemente de las habilidades de los estudiantes. A su vez, el profesor no es la única fuente de información, por lo que es relevante incluir el aprendizaje colaborativo entre pares, el autodidactismo e importar al aula formatos de aprendizaje informal de la música</p>
<p>En el caso del contexto, la planificación del proceso educativo se hace sin contemplarlo, hecho que supone una escasísima relación entre la música que el discente vive fuera de la institución educativa y la que se le ofrece dentro</p>	<p>Asignación de una alta relevancia a los contextos, tanto a los que dan sentido a las músicas que se abordan en los procesos educativos como a los contextos sonoros extra-aula en los que se desenvuelven los estudiantes</p>
<p>Se ignoran uso y funciones sociales que tiene la música en la vida cotidiana</p>	<p>Asignación de una alta importancia al uso y funciones que dan los estudiantes a las músicas de su preferencia en contextos extra-aula</p>
<p>Hay una distinción básica entre características “verdaderamente musicales” y características “extramusicales”</p>	<p>Relativización de la relevancia dada a los componentes internos de la música y a la inclinación a considerar todo lo ajeno a estos componentes como elementos “extramusicales”</p>
<p>Toda la música puede ser evaluada con el mismo criterio musical</p>	<p>Relativización de la tendencia a considerar la música como un elemento universal, para entenderla más bien como un constructo socio-cultural que da soporte a la coexistencia de muchas músicas, cada una de ellas con unas características, fines, usos y significados particulares</p>
<p>Clasifica las músicas de una manera jerárquica, donde la música “cultura” occidental se erige como la superior, marginando o minusvalorando al resto</p>	<p>Des-jerarquización de los distintos repertorios musicales, dando importancia a los contextos en los que se desarrollan y a sus características, fines, usos y significados particulares de cada uno de ellos, y ampliando la mirada hacia músicas de otras culturas, dando valor al conocimiento y</p>

	comprensión del mundo desde la educación musical
Cuando "las otras músicas" se tienen en cuenta se descontextualizan y se miran desde los propios elementos formales, ignorando tanto el sistema musical como el contexto del que proceden	Inclusión de todas las músicas, dando relevancia a sus contextos de origen, no estableciendo, única y exclusivamente, valoraciones asociadas a los componentes internos de las mismas

5. REFERENCIAS

- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En McLaren, P., Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos.* (pp.305-322). Barcelona, España: Graó, de IRIF. S.L.
- Aharonián, C. (1997). Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero. *Revista musical chilena*, 51 (188), 61-74. Recuperado de:
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/download/13668/13950/>
- Adorno, Th. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música.* (Gabriel Menéndez, trad.). Obra completa, 14. Edición de Rodolf Tiedermann. Akal, S.A.
- Adorno, Th. (2014). *Escritos musicales VI.* (Joaquín Chamorro, trad.). Obra completa, 19. Edición de Rodolf Tiedermann. Akal, S.A.
- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Angel-Alvarado, R. Lira-Cerda, J. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, (40). 19-31. Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/10412/10294>
- Angel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *Revista de docencia universitaria*, 16 (1). 87-101. Recuperado de:
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/7038/10301>

- Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15. 83-95. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/58530/4564456548352>
- Arnal, J., del Rincón, D., Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Aranda, R. (2005) *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan*. (Tesis de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aranda_r/sources/aranda_r.pdf
- Aróstegui, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación* (341), 829-844. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_34.pdf
- Aróstegui, J., Cisneros, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 179-189. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42665/24570>
- Aróstegui, J. (2011). Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*. V. 19 (5), 19-29. Recuperado de:
http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf
- Arredondo, H., García, F. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la Música* (12), 91-98.

- Arús, E. (2007). La escuela del pop: de la calle a las aulas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (40), 53-60.
- Barret, J. (2007). Currents of Change in the Music Curriculum. En Bresler, L. (Ed). *International Handbook of Research in Arts Education*, (16). New York: Springer. 147-161.
- Bates, V. (2017). Critical Social Class Theory for Music Education, *International Journal of Education & the Arts*, 18 (7). Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136727.pdf>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. (Alicia Gutiérrez, trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bustamante, M., Barrios, C. (2009). Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el modelo de EBC. el caso de la Universidad de Talca. *Revista Neuma. Año 2* (1). 160-175.
- Cámara, E. (2004). *Etnomusicología*. Madrid, España: Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU).
- Cámara, E. (2010). El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. *Historia actual online* (23), 73-84.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3671056.pdf>
- Ceballos, M., Cremades, R. (2015). Música popular urbana como alternativa al uso de la música culta en secundaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Salud, (RICS). São Luís. 1*, (1), 145-162. Recuperado de:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/4361/2415>
- Céspedes, J. (2010). Construcción y comunicación de significados en la música popular. *Revista CS. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la*

- Universidad Icesi*. (5),167-218. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n5/n5a08.pdf>
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)* (21). Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769/9203>
- Cruces, F. (Ed). (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid, España: Trotta, SA., 9-10.
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Antoni, M. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. España: Dykinson.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
Recuperado de: <https://epdf.tips/music-in-everyday-life.html>
- Devia, M. (2008). Reflexiones para la estructuración de un currículum para la formación de pedagogos en educación musical, según las nuevas demandas para la educación superior. *Revista Neuma. Año 1* (1). 82-101.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. (Jordi Claramonte, trad.). Barcelona, España: Paidós Ibérica, S, A. Recuperado de:
<http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Díaz, M., Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en ambientes educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/175/17513106/>
- Dunbar-Hall, P., Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education* (36). 23-34.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

- Flores, S. (2007a). Principales Acercamientos al Uso de la Música Popular Actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, (19). Recuperado de:
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf>
- Flores, S. (2007b). Música y adolescencia la música popular actual como herramienta en la educación musical. (Tesis de doctorado en ciencias de la educación). *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.
- Forno, A., Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Revista Alfa*, (41). *Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos. Chile*. 177-190.
- Frith, S. (1987). Hacia una estética de la música popular. (Silvia Martínez, trad.). En Cruces, F y otros (Eds.). (2001). *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*. Madrid: Trotta, 413-435. Recuperado de:
<http://sociologiacultura.pbworks.com/f/Frith.pdf>
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. (Orlando Musumeci, trad.). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.
- Gaztambide, R. (2014). “Musiqueando” en la Ciudad: Re-Conceptualizando la Educación Musical Urbana como Práctica Cultural. *Revista internacional de educación musical. RIEM* (2). Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical. 48-62.
 Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/269956300_Musiqueando_en_la_Ciudad_Re-Conceptualizando_la_Educacion_Musical_Urbana_como_Practica_Cultura
 !
- González, J. (2001). Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena*, 55 (195).
 Recuperado de:

- González, J. (2008). Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (12). Barcelona, España: Sociedad de Etnomusicología.
- González, J., Palominos, S. (2013). Transformaciones de lo popular en la música: prácticas de escucha, géneros y construcción del gusto a través de los medios de comunicación. En *Acta Científica Grupo de Trabajo N°32: Sociología del Arte y la Cultura*. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://docplayer.es/32816487-Transformaciones-de-lo-popular-en-la-musica-practicas-de-escucha-generos-y-construccion-del-gusto-a-traves-de-los-medios-de-comunicacion.html>
- González, J. A. (2017). *Patrimonio musical mapuche, su presencia en la comunidad y en la escuela*. (Tesis de doctorado en educación) Departamento de didáctica de la expresión plástica, musical y corporal. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457504/java1de1.pdf
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. New York: Routledge.
- Hennion, A. (2010) Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Revista Científica de Educomunicación "Comunicar"* XVII (34). 25-33. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=34&articulo=34-2010-04>
- Herrada, (2016) La educación y los educadores en tiempos Postmodernos. Algunas Reflexiones en Torno a la Educación Musical. *Revista*

multidisciplinaria Dialógica. UPEL. 190-2011. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219291.pdf>

Hoon, J. (2015). Using Popular Music as a Teaching Tool: A Literature Review.

Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology, 5 (1). 99-106.

Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido.

Revista Científica de Educomunicación "Comunicar", XVII (34). 91-98.

Recuperado de:

<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=34&articulo=34-2010-11>

Hormigos, J. Martín-Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES. Revista española de sociología*. (4). 259-270.

Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/11.pdf>

Ibáñez, J. (1996). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En G. Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. España: Alianza.

Jorquera, M. (1998). Apuntes de viaje: el estado actual de la educación musical chilena. *Revista Musical Chilena*, XLIX (184), 85-94. Recuperado de:

<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/download/14043/14353/>

Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, LXIV (214), 52-74. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>

López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S.

Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. España. Capítulo II.3. Recuperado de:

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf

- Macdonald, A. (2016). *Music Education Philosophy From Practical to Praxial*. (Thesis of Degree of Bachelor of Arts with Departmental Honors in Music). Wesleyan University. Recuperado de:
https://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=2703&context=etd_hon_theses
- Mantie, R. (2013). A Comparison of "Popular Music Pedagogy" Discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61 (3). 334-352. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/258156063_A_Comparison_of_Popular_Music_Pedagogy_Discourses
- Mateiro, T. (2010). "Músicos, pedagogos y arteeducadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos" *Revista de currículum y formación de profesorado*, 14 (2). Universidad de Granada. 29-40. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42636/24538>
- McLaren, P. (1990): "Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza" en GIROUX (1990). *Los profesores como intelectuales*. (pp.11-24). Barcelona, España: Paidós. Recuperado de:
<http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona, España: Deriva.
- Martínez, S. (1997a). Músicas "populares" y musicología: aportaciones al estudio del heavy metal. *Cuadernos de música iberoamericana* (4). 241-277. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61268/456445654793>

- Martínez, S. (1997b). La música popular del siglo xx: un reto para la musicología española. *Revista de musicología*. 20 (2). 937-944.
- Megías, I. y Rodríguez San Julián, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid, España: Injuve y FAD.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical Ediciones.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Lonres, Inglaterra: Open University Press.
- MINEDUC. (1990). Ley orgánica constitucional de enseñanza. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- MINEDUC. (1996). Decreto Supremo N° 40. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>
- MINEDUC. (1998). Decreto con Fuerza de Ley N.º2. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=127911>
- MINEDUC. (2000a). *Artes Musicales*. Programa de estudio tercer año medio. Recuperado de: https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34434_programa.pdf
- MINEDUC. (2000b). *Artes Musicales*. Programa de estudio tercer año medio. Recuperado de: https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34435_programa.pdf
- MINEDUC. (2009). Ley General de Educación N.º 20.370. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2015). Decreto Supremo de Educación N° 369. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1084868>

- MINEDUC. (2016). Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Recuperado de:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- MINEDUC. Chile. (2016a). *Música*. Programa de estudio séptimo básico. Recuperado de: https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-20712_programa.pdf
- MINEDUC. (2016b). *Música*. Programa de estudio octavo básico. Recuperado de:
https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34941_programa.pdf
- MINEDUC. (2016c). *Música*. Programa de estudio primero medio. Recuperado de: https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34426_programa.pdf
- MINEDUC. (2016d). *Música*. Programa de estudio segundo medio. Recuperado de: https://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34433_programa.pdf
- MINEDUC. (2017a). Ley N.º 21.040. Recuperado de:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- MINEDUC. (2017b). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago. Chile: Centro de estudios MINEDUC.. Recuperado de:
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf
- Murillo i Ribes, A. (2015). ¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria. En Giraldez, A. (Coord.) *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.
- Noya, J., del Val, F., Muntanyola, D. (2014). Paradigmas y enfoques teóricos en la sociología de la música. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72 (3), 541-562. Recuperado de: <http://www.acuedi.org/ddata/10675.pdf>

- Oriola, S., Gustem, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *UT. Revista de Ciències de l'Educació* (2). 28-45. Recuperado de:
<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/660/690>
- Peñin, J. (2003). Música popular de masas, de medios, urbana o mesomúsica venezolana. *Latin American Music Review. University of Texas Press*, 14 (1), 62-94.
- Pérez, P. (2009). Fronteras y límites en la recepción crítica del fenómeno musical: La cuestión de la llamada música culta. *Cuadernos del Ateneo* (28). 57-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3896011.pdf>
- Pérez, G. (2001) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, LXIV (214), 12-35. Recuperado de:
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10569/10647>
- Poblete, C. (2016). *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza*. (Tesis de Doctor en Ciencias de la Educación). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica.
- Polo, M., Pozzo, M. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia?. *Contextos educativos*, (14), 191-202. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3764066.pdf>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En Lines, D. (Comp.). *La educación musical en el nuevo milenio*. (pp.21-47). Madrid, España: Morata.

- Regelski, T. (2007). Dando por sentado el “arte” de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)* (19). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/28165859_Dando_por_sentado_el_arte_de_la_musica_una_sociologia_critica_de_la_filosofia_estetica_de_la_musica_fragmentos
- Rivera, S., Carriço, V. (2015). Los consumos juveniles de música en la era digital: un estudio de caso en la Zona Metropolitana de Querétaro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (2). 36-56. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/download/12679/Art%C3%ADculo%209>
- Romé, S. (2015). Introducción. En Romé, S. (Ed.). *Música Popular. Epistemología y didáctica en música latinoamericana*. (pp.7-8). La Plata, Argentina: Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52644/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Rosabal-Coto, G. (2008). El pragmatismo en educación musical. *Sonograma. Revista de pensamiento musical*, (2) 6. Recuperado de:
http://sonograma.org/num_02/articles/sonograma02_rosabal.pdf
- Rubin, H., Rubin, I. (1995) *Qualitative Interviewing*. California, EEUU: Sage Publications, Inc.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. España: Serie Ciencias Sociales. vol.15. Universidad de Duesto.
- Shifres, F. (2012). Más allá de lo sonoro: la música, sus límites y vinculaciones desde una lectura psicológica. *Journal of Music, Visual and Performing Arts*, 7 (2). 5-10. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/106.pdf>

- Shifres, F., Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación Musical. *Epistemus. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3 (2). 51-67. Recuperado de:
<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971/2712>
- Springer, G., Gooding, L. (2013). Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom. *National Association for Music Education*, 32 (1). 25-33.
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata S.L. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid, España: Morata S.L.
- Tavares, F., Medeiros, M. (2015). The relationships between school, curriculum and music education: School culture as research category. *Maringá*, 37 (2). 211-221. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5094638.pdf>
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Touriñan, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21. 61-81. Recuperado de:
http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%C3%ADculo_3_Claves%20para%20aproximarse%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf
- Touriñan, J., Longuerira, S. (2010). La música como ámbito de educación. educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la educación*, 22 (2). 151-181. Recuperado de:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La_musica_como_a_mbito_de_educacion_Educa.pdf

- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?. *Revista Neuma*. Año 3 (1). 104-120.
- Valverde, X., Casals, A. (2017). Sonidos del desierto: la música de las bandas de bronces de la región de Tarapacá en la educación formal chilena. *Revista Neuma*. Año 10 (2). 84-105.
- Valverde, X., Godall, P. (2018) Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)* (41). 16-34.
- Vega, C. (1997). Mesomúsica. Un ensayo sobre la música de todos. *Revista musical chilena*, 51 (188). 75-96. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901997018800004
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista Transcultural de Música*, (2). Recuperado de:
<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K7HCWL3T-292X0T7-2TG>
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Yakuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*. Universidad del CEMA, (296). 1-37. Recuperado de: <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Zamorano, F. (2015). *Formación del profesorado de educación musical en Chile: Evaluación de un programa de pedagogía en música, en relación al desarrollo de competencias profesionales de sus estudiantes y la atención a*

la diversidad escolar. (Trabajo final de Máster en investigación y cambio educativo). Universitat de Barcelona.

ANEXOS EN CD

1. Cuestionario.
2. Resumen de las respuestas del cuestionario.
3. Informe NVivo de las respuestas a pregunta abierta del cuestionario.
4. Informe NVivo del análisis documental a programas MINEDUC.
5. Mallas y PDEO de carreras estudiadas.
6. Informe NVivo de mallas y PDEO de carreras estudiadas.
7. Audios y transcripciones de las entrevistas a docentes.
8. Informe NVivo de las entrevistas a docentes.
9. Audio y transcripción de entrevista a las encargadas del currículum MINEDUC.
10. Informe NVivo de entrevista a las encargadas del currículum MINEDUC.
11. Pautas de validación de entrevistas a las directoras y los directores de carrera.
12. Audios y transcripciones de las entrevistas a las directoras y los directores de carrera.
13. Informe NVivo de la entrevista a las directoras y los directores de carrera.
14. Audio y transcripción del grupo de discusión.
15. Informe NVivo del grupo de discusión.

