



**LA DIDÁCTICA INTERCULTURAL: EL CASO DEL DOCENTE DE MÚSICA Y EL  
DESARROLLO DE EXPRESIONES SONORAS MAPUCHE EN EL CONTEXTO  
URBANO.**

Alumno: Godoi Díaz, Felipe Ariel

Profesor guía: Carvajal Castillo, Mario Alfredo

Tesis para optar al título de Profesor de Música.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

SANTIAGO, 2021.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer desde lo profundo de mi ser a todas esas personas que fomentaron e inculcaron en mi esas inquietudes por aprender más, por descubrir y entender el porqué de las cosas.

A mi familia y amigos por su apoyo incondicional y en especial a Alicia, quien está presente en mis recuerdos de pequeño respondiendo cada pregunta que nacía desde mi curiosidad de niño.

A mis maestros y compañeros que a lo largo de estos años me guiaron he hicieron enamorarme del acto de educar y enseñar un arte tan hermoso como la música.

Finalmente a Paloma, sin quien no sería la persona que soy hora, acompañándome en incontables noches de desvelo, teorizando desde las conversaciones más banales, las verdades más inconmensurables para mi corazón. Con quien inconscientemente nació la necesidad de estudiar estas problemáticas mientras contemplábamos la belleza de un atardecer en el Lago Lanalhue. Gracias por todo.

Y a Padol <3.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I: MARCO INTRODUCTORIO .....	6
1.1 Antecedentes generales.....	6
1.2 Planteamiento del Problema .....	8
1.3 Pregunta de investigación .....	17
1.4 Supuestos .....	17
1.5 Objetivos .....	18
1.5.1 Objetivo general.....	18
1.5.2 Objetivos específicos .....	18
1.6 Justificación de la Investigación .....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Interculturalidad.....	20
2.2 Interculturalidad y sus corrientes aplicadas en la educación .....	24
2.3 Identidad, el cómo nos percibimos.....	31
2.4 Identidad Mapuche y su trayectoria a lo mestizo o chileno en el espacio urbano .....	34
2.5 El conflicto de la identidad, folclorización y descolonización.....	41
2.6 Educación Intercultural, el contexto y la experiencia nacional .....	42
2.7 Educación Intercultural: la pertinencia de la educación musical y la metodología didáctica en la cual se transmiten las expresiones sonoras Mapuche .....	46
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	51
3.1 Enfoque Metodológico .....	51
3.2 Tipo de Estudio .....	52
3.3 Muestra .....	53
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	53
3.4.1 Estructura de la entrevista .....	55

3.5 Técnicas de Análisis .....	59
3.6 Plan de Trabajo.....	61
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	62
4.1 Categorización de las entrevistas .....	62
4.2 Síntesis análisis del discurso de las entrevistas .....	90
4.3 Percepciones y lecturas sobre las identidades presentes en los estudiantes: Una mirada desde los docentes de música .....	92
4.4 Interculturalidad, posicionamientos políticos funcionales o críticos.....	95
4.5 Prácticas interculturales, hacia una descolonización o la replicación de la folclorización .....	98
4.6 Métodos interculturales: Soluciones contenidas en apropiaciones o transiciones curriculares .....	101
4.7 Postura del docente, percepción y reflexión sobre el contexto .....	107
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES .....	119
VI. BIBLIOGRAFÍA .....	123
VII. ANEXOS .....	126
7.1 Cartas de consentimiento informado.....	126
7.2 Fotografía We Tripantü, docente Lissette Vega .....	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de comunas con mayor porcentaje de población Mapuche en la RM .....	14
---	----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Datos demográficos de población Mapuche.....	11
Tabla 2: Población Mapuche por región.....	12
Tabla 3: Población Indígena urbano-rural .....	13
Tabla 4: Plan de trabajo seminario II.....	61
Tabla 5: Categorización entrevista Profesora Valentina Ortega.....	64
Tabla 6: Categorización entrevista profesor Marcelo Basoalto. ....	73
Tabla 7: Categorización entrevista profesora Valeri Campos. ....	79
Tabla 8: Categorización entrevista profesora Lissette Vega. ....	85
Tabla 9: Tabla síntesis análisis del discurso de las entrevistas.....	91

## **CAPÍTULO I: MARCO INTRODUCTORIO**

### **1.1 Antecedentes generales**

El estudio de la interculturalidad y su relevancia en América Latina nace como respuesta crítica al concepto de multiculturalidad o multiculturalidad funcional, que se desarrolló en gran parte del siglo XX por ciencias como la Antropología, en los que autores como Godenzzi (1996), Guerrero (1999) y posteriormente Catherine Walsh (2005) quienes sustentan la importancia de la interculturalidad como la vía que soluciona los conflictos culturales entre las etnias indígenas y los Estados modernos de América Latina; definiéndola como un proceso constante de diálogo y respeto, que busca la legitimidad de las distintas construcciones culturales en los territorios a lo largo del tiempo. En estudios posteriores de Interculturalidad, Walsh (2009) fortalece el concepto de educación intercultural crítica, el cual enfatiza la idea de esta como canal político para la erradicación de problemáticas como la discriminación, racismo y marginación social de minorías étnicas subyugadas bajo el modelo cultural dominante.

Existe una gran cantidad de autores y autoras, desde las distintas áreas del estudio de las ciencias sociales que han puesto atención al estudio de la cultura Mapuche y el desarrollo de la identidad, llegando a concepciones similares, Chihuailaf (1999), Aravena (2002), Godoy (2003), Millaleo (2004) postulan un instante importante en la transformación de la identidad Mapuche, relacionado al proceso de pérdida del territorio frente al Estado chileno a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hecho que transformó de manera vertiginosa el estilo de vida Mapuche, obligándolos a partir de los fenómenos de reducción espacial, pobreza y marginación social, a migrar hacia las ciudades.

Esta transformación espacial de la vida del Mapuche constituye para Guerra (2013) a partir de una revisión de estudios de otros autores como (Bengoa, 2008) o (Aniñir, 2009) la aculturación de la identidad Mapuche en el contexto urbano, condicionada por los fenómenos de estigmatización social y discriminación institucional por parte del Estado chileno. Finalmente, autoras como Painemal (2011), Zañartu

Canihuante, Aravena, Grandón y Sáez (2017) han construido sobre los anteriores estudios, de desplazamiento espacial y perdido de la identidad asociada al estilo de vida rural del Mapuche, la búsqueda de una nueva determinación de la identidad, a partir de los procesos de autodeterminación nacientes en el contexto urbano del ser Indígena Mapuche o descendiente de Mapuche.

A comienzos del Siglo XXI, las investigaciones relacionadas a las problemáticas del pueblo Mapuche y la educación aumentaron, desde la antropología (Poblete, 2002) o desde las ciencias de la educación (Pepin, 2002) presentaron estudios en torno al pasado siglo, en el cual se reconoce una invisibilización brutal de la cultura Mapuche dentro del contexto educativo chileno, reconocibles en importantes fenómenos de discriminación social. Durante la última década gran parte del estudio sobre educación intercultural y cultura Mapuche se ha desarrollado a partir de la antropología de la educación, donde diversos autores Figueroa (2015- 2018), Alvares y Forno (2017), Muñoz (2018), Rodríguez, Padilla y Suazo (2019), Muñoz, Quintriqueo (2019) se han posicionado respecto a los proyectos de educación intercultural en escuelas espacialmente ubicadas en contextos rurales de alta población Mapuche, relacionando estudios de caso, en donde los proyectos interculturales se ven resistidos dentro del contexto global de un currículum o institucionalidad colonizadora, de la educación chilena.

Finalmente, respecto a la discusión o estudio de la música y su relación con la cultura Mapuche, se han desprendido dos campos de estudio no excluyentes el uno del otro, observados principalmente desde la musicología, en donde Martínez (2002), Núñez (2010) y Soto (2017) desarrollan sus investigaciones en torno al uso y función de la música Mapuche, y su importancia dentro de los procesos de autodeterminación de la identidad étnica en contextos rurales y urbanos. La segunda corriente de investigación musical, aún más ligada a la pedagogía en música, se encuentra situada en la recuperación o creación de repertorio musical Mapuche para uso en el aula.

El estudio de este fenómeno puede considerarse de una larga data, inicialmente Guevara (1898 - 1911) aborda la problemática, desde la recopilación de canciones

Mapuche de la tradición oral, sin embargo, estas no son consideradas de igual importancia que la música de tradición occidental dentro de la valoración curricular. No es hasta el siglo XXI donde es visto críticamente como un problema de importancia a tratar interculturalmente en las comunidades educativas. Forno, Soto (2015), Velásquez, (2017) buscan otorgar una valoración símil a la del repertorio occidental y no inferior culturalmente, con la finalidad de crear contenidos y didácticas, en torno al aprendizaje de expresiones sonoras, en contextos educativos no formales, recopilando música de estética sonora occidental sincretizada con elementos, instrumentos, temáticas o lengua mapuzungun.

De esta forma, y con una finalidad organizativa para la exposición de los antecedentes de la investigación. Se ha determinado el trabajo sobre cuatro dimensiones conceptuales, las cuales están vinculadas en torno al estudio de la relación que existe entre expresiones sonoras Mapuche y la asignatura de educación musical. Además, se presentan organizadas desde una jerarquía que aborda de lo general a lo particular del estudio, donde la evolución de la investigación en torno a la interculturalidad se reconoce como la categoría principal de la presente investigación, seguida del desarrollo adyacente del concepto de identidad Mapuche, con la finalidad de aterrizar el estudio a un campo particular en el desarrollo temporal de los conocimientos. Para finalmente revisar la evolución y discusión en torno al conflicto educación e interculturalidad, desde las esferas del pensamiento pedagógico y particularmente de él docente de educación musical.

## **1.2 Planteamiento del Problema**

La Interculturalidad aparece dentro del contexto Latinoamericano como uno de los desafíos de mayor importancia para el desarrollo y progreso cultural de los diferentes pueblos o etnias que coexisten dentro de la gran diversidad de territorios en el continente. Para la autora Catherine Walsh (2009), desde la pedagogía se visualiza un escenario importante en el planteamiento de construcciones críticas para pensar la interculturalidad, en una perspectiva resolutive a problemas ampliamente reconocibles dentro del contexto Latinoamericano, como lo son el racismo, la discriminación y la marginación:

*“Desde Los años 90, existe en América Latina una nueva atención que parte del reconocimiento jurídico y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa equitativa, igualitaria y plural”* (Walsh, C. 2009, p. 2).

La interculturalidad crítica supone uno de los mecanismos a partir del cual, las ciencias sociales comenzaron a repensar los conflictos étnicos dentro de América Latina, En contra posición a la corriente Multiculturalista, que resumió el fenómeno de la diversidad a un espectro meramente exponencial de la diferencia, sin relación entre los distintos actores (Panduro, J. 2005, p. 4)

Sin embargo, la búsqueda de una educación intercultural se levanta como una tarea compleja, debido a la configuración histórica de la escuela dentro del contexto Latinoamericano, conteniendo remanentes históricos de los procesos de colonización, posterior formación de los estados modernos y finalmente, la consolidación de la globalización. La modernidad aparece como el punto de inflexión, a través del cual la escuela se posiciona como el instrumento seleccionador de lo oficial. Para Pablo Pineau (2001) existe un instante que da inicio temporalmente a este fenómeno:

*“Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el paisaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular”* (Pineau, P. p. 28).

Lo que manifiesta el autor con la anterior reflexión, representa un punto importante para entender las características que configuraron la escuela a partir de la

modernidad; dichas características estaban relacionadas específicamente a las inquietudes, competencias o recursos que tenían los países, muchos de ellos nacientes, en la configuración de una identidad nacional homogénea, muchas veces traducidas en un país, una lengua y una sola cultura. Todo esto con el fin de fortalecer los modelos de dominación y administración del territorio, respecto a lo anterior Pineau (2001) enfatiza:

*“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implico tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental”* (Pineau, P. p. 28).

Cuando se comprende la construcción de la escuela en la modernidad como un aparato administrativo, del cual un alto porcentaje se sigue manteniendo hasta la actualidad, se puede evidenciar la nula intención en perspectiva histórica de esta por atender la diversidad, ya que, al cimentarse sobre los estudios occidentales, siempre buscó la expansión y masificación de la cultura occidental europea o en el caso Latinoamericano, criolla de ascendencia europea.

La escuela a partir de la modernidad, al buscar la homogenización de una población históricamente diversa, culmina imponiendo a la fuerza elementos culturales ajenos a los individuos, a través de la arbitraria y minuciosa puesta en valor de los elementos que configuraran el currículum nacional por parte de los Estados, dirigidos por los grupos de poder económico, social y cultural, configurando una colonización espiritual, en relación a los valores; cultural, modificando las tradiciones y cognitiva, discriminando los saberes. Parafraseando a Pineau (2001) define el currículum como las prácticas universales y uniformes, centrada en sus inicios en la difusión e implementación de los saberes elementales (lectura, escritura y cálculo), competencias que apuntaban directamente al fortalecimiento del plano laboral y productivo de los individuos dentro de determinado territorio. Luego en una segunda instancia, aparece la atención de la religión y la ciudadanía dentro del currículum,

con las cuales sistemáticamente se agrupó a los individuos dentro de un mismo paradigma moral y ético. Para las naciones incipientes este fue el mecanismo, a través del cual se pudo fortalecer una identidad nacional, donde en muchos casos representaba de una manera artificial la idea de los criollos Latinoamericanos y no a la gran cantidad de individuos existentes en el territorio.

Se plantea históricamente el desafío de la interculturalidad, como una de las problemáticas más importantes a abordar dentro de la educación, en respuesta a dificultades directas relacionadas a los fenómenos de discriminación dentro de la sociedad.

Bajo estas lógicas históricas de la región, se hace necesaria la contextualización espacial y temporal, correspondiente a los datos estadísticos de población Indígena en Chile, en el que se puede observar un incremento exponencial de esta, a partir de su constitución como sujeto diferenciado del chileno en los censos de población desde el año 1992. Sin embargo, para este estudio realizaremos su revisión en los Censos de los años 2002 y 2017.

Tabla 1: Datos demográficos de población Mapuche.

Año	Población total	Población Indígena	Población Mapuche	Población Mapuche en el total indígena (%)	Población Mapuche en el total Nacional (%)
2002	15.116.435	692.192	604.349	87,31%	4,6%
2017	17.076.076	2.185.792	1.745.147	79,8%	9,9%

Fuente: Elaboración propia en base a censos 2002 – 2017.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar el incremento significativo en un periodo de quince años, en donde la etnia Mapuche ocupa ampliamente la mayoría del universo indígena censado, llegando a constituir un 9,9% de la población total del país en 2017. Si bien el porcentaje dentro del total indígena bajó en 2017 en relación con el año 2002, esto no tiene que ver con una disminución de las personas pertenecientes a la etnia, las cuales casi se triplicaron, sino más bien por el reconocimiento de la CONADI a otros pueblos no considerados anteriormente. A su

vez, en cuanto a su distribución geográfica, el INE (2017) entrega los siguientes datos estadísticos:

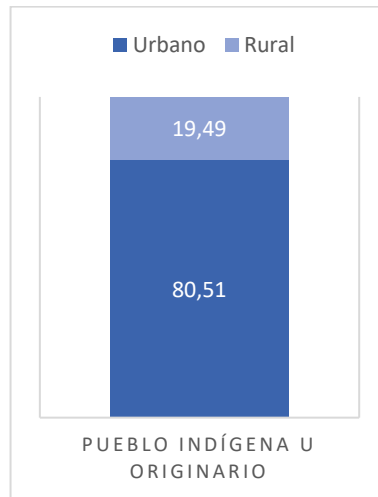
Tabla 2: Población Mapuche por región.

Región	Pobl. total (n)	Pobl. Mapuche	Pobl. Mapuche (%)
Arica y Parinacota	226.068	7.858	3,48
Tarapacá	330.558	12.455	3,77
Antofagasta	607.534	17.594	2,90
Atacama	286.168	9.062	3,17
Coquimbo	757.586	24.923	3,29
Valparaíso	1.815.902	92.589	5,10
Metropolitana	7.112.808	614.681	8,64
O'Higgins	914.555	51.536	5,64
Maule	1.044.950	44.414	4,25
Nuble	480.609	19.999	4,16
Biobío	1.556.805	158.724	10,20
Araucanía	957.224	314.174	32,82
Los Ríos	384.837	93.251	24,23
Los Lagos	828.708	220.825	26,65
Aysén	103.158	27.691	26,84
Magallanes	166.533	35.171	21,12
Total	17.574.003	1.745.147	9,93

Fuente: Elaboración propia en base a CENSO 2017

En la tabla anterior, se puede observar que en el año 2017 la población Mapuche se concentra principalmente en tres regiones del país, siendo Metropolitana la que concentra la mayor cantidad con 614.881 (8.64%) habitantes Mapuche, La Araucanía con 314.174 (32.82%) habitantes Mapuche, y Los Lagos con 220.825 (26.65%) habitantes Mapuche. Dándose en el caso de La Araucanía y Los Lagos la configuración histórica del asentamiento de los pueblos Mapuche y en la región Metropolitana, la expresión graficada de los intensos procesos de migración al espacio urbano. Respecto a dicho asentamiento el INE (2017) entrega los siguientes datos graficados:

Tabla 3: Población Indígena urbano-rural



Fuente: Elaboración propia en base a CENSO 2017

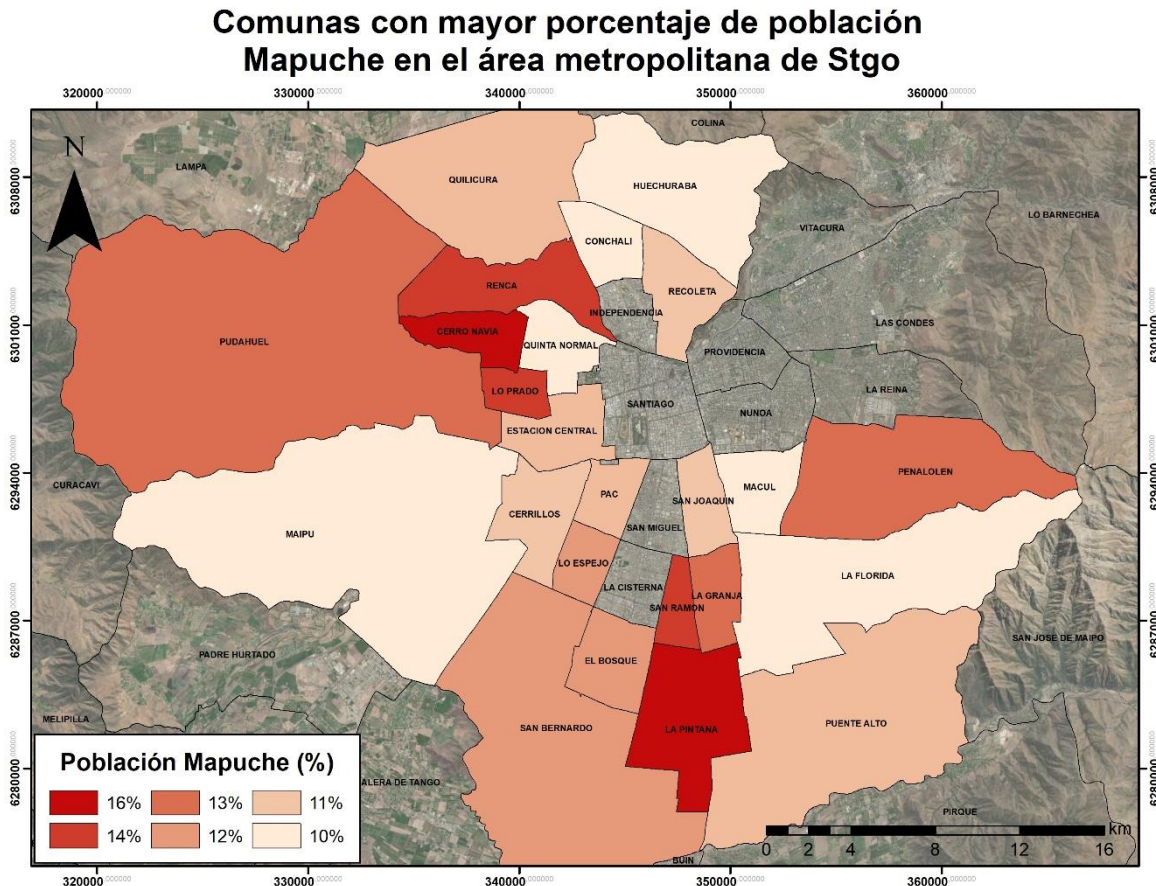
Se puede observar en el anterior gráfico que la distribución espacial de los pueblos indígenas u originarios, entre estos el Mapuche, siguen la lógica nacional, en la cual el mayor porcentaje de su población se concentra en los espacios urbanos, Salvador Millaleo (2017) reflexiona sobre este fenómeno en una perspectiva histórica:

*“Comenzó un proceso migratorio que llevo a las ciudades de la republica a miles de ellos, donde, desprovistos de los patrones de referencia tradicional sufrieron procesos de perdida cultural, completada con una migración social, alimentada a su vez por la discriminación que veía en ellos a “extraños morales” salvajes llegando al centro de la vida “civilizada”, la ciudad” (Millaleo, S. 2017).*

De esta manera, la relevancia de una atención a la problemática de la interculturalidad y el pueblo Mapuche en contextos urbanos se vuelve de gran importancia, dada la gran cantidad de individuos históricamente asentados en las grandes ciudades y principalmente en la región Metropolitana. A partir del siguiente mapa construido con los datos consultados en REDATAN (CENSO 2017) se pretende establecer cuáles son las comunas del área Metropolitana de Santiago

que presentan los mayores porcentajes de población Mapuche dentro del total de habitantes:

Figura 1: Mapa de comunas con mayor porcentaje de población Mapuche en la RM



A partir del mapa se puede visualizar la concentración de población Mapuche dentro de los espacios periféricos de la ciudad de Santiago, esto señala una importante similitud con lo que Lucia Guerra (2013) reconoció como la precarización y negación de la ciudad central a los individuos migrantes Mapuche. Esto configuro la mezcla entre la identidad étnica Mapuche y la cultura popular urbana construida sobre los barrios marginales. Lo que grafican claramente los datos entregados por el mapa, se traducen en un mayor reconocimiento de pertenencia étnica en dichos territorios.

De esta manera, regresando a la funcionalidad de la escuela, ahora en el contexto nacional, podríamos considerar que uno de los principales problemas a indagar

nacen desde la discriminación institucional por parte de la escuela, en el contexto chileno, la cual desechó una larga tradición en la construcción de saberes Mapuche, dicho acto no nace a partir de casualidades, sino más bien a partir de los intereses propios del modelo nación que se buscaba instaurar en Chile entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Respecto a esto el sociólogo Eduardo Curín Paillavil (2020) expone:

*“La universalización de la modernidad como referente cultural impone un manto de opresión sobre formas culturales ajenas a su lógica que en general se resuelve en favor de ella misma. De esta manera, clasifica aquellas formas culturales como premodernas y por lo tanto refractarias al cambio propuesto por la modernidad”* (Curín, E. 2020)

Desde las apreciaciones del autor, se logra evidenciar una razón por la que se provoca el problema de la invisibilización de lo Mapuche, debido a que esta es mirada como un elemento amenazante; a los ojos occidentales es significada como caótica, ya que podría provocar un cuestionamiento de los saberes occidentales dentro de la modernidad, representada en la escuela, consagrada en el currículum. Debido a no funcionar dentro de las lógicas occidentales, viene a rearticular todo el mecanismo de organización del contenido, en este caso la actividad del docente. No obstante, Curín (2020) señala una problemática aún más sutil, en la búsqueda de una reestructuración de lo Mapuche dentro de la modernidad:

*“El caso de la diversidad administrada desde la posmodernidad es paradigmático, puesto que la razón que impulsa el rescate de lo diverso no contempla el rescate de lo distinto”* (Curín, E. 2020).

La consagración de la multiculturalidad, en muchas ocasiones se encuentra sujeta a esta problemática, en la que lo Mapuche cae en la categoría de lo diverso, igualmente se traduce en actitudes netamente exponenciales de la diversidad y no profundamente significativas, de esta manera lo diverso se consagra como una otroriedad agrupada a múltiples diversidades, subyugándola a formar parte de otros

dentro de una modernidad que la envuelve como una categoría global y no paralelo a la modernidad, reconociendo sus luchas y construcciones epistemológicamente distintas, lo Mapuche, no es igual a lo Aymara, no es mejor, ni peor; solo es distinto, por lo tanto merece una construcción independiente y en paralelo de la modernidad.

Como último antecedente y en relación con la construcción de la escuela en la modernidad, específicamente en el caso chileno, es de gran importancia resaltar la sistemática discriminación hacia los estudiantes Mapuche por parte de la institucionalidad de la escuela, su comunidad y los docentes. Respecto al por qué de estas prácticas Abraham Magenzo y Patricio Donoso (2000) expresan: *“En las bases de estas conductas discriminadoras hay procesos de instrumentalización del estado nacional”* (pp.65). Dicho Estado como ya ha sido ampliamente abordado con anterioridad, busca la estigmatización del sujeto Mapuche o mestizo como un individuo “no civilizado” o “anarquista”. Respecto a los procesos de discriminación en la educación chilena la Profesora María Pía Poblete (2003) rescata dentro de su investigación relatos biográficos que reflejan el problema histórico de la discriminación hacia lo Mapuche, no obstante, abre una ventana hacia la idea de un cambio generacional del pensamiento de las personas respecto al ser Mapuche:

*“...Bueno, más anterior, los profesores, rechazaban eso que el Mapuche hablara en su idioma, no está como ahora. Antes, antes era así porque al que le enseñaban. ¡Ándate, indio, pa’lla, indio, cholo! Eso, esos nos decían los profesores de antes, pero ahora en esta altura aquí en esta escuela de Llongahue no ha llegado ningún profesor que rechace eso. Se alegran cuando ven a una persona hablando en el idioma Mapuche”* (p. 61)

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que existe un cambio generacional respecto a la práctica y el rescate cotidiano de lo Mapuche dentro de las comunidades educativas formales y no formales, promoviendo la existencia de ambas realidades en una disputa equitativa. Sin embargo, estas se desarrollan con mayor frecuencia en el contexto rural, invitando a repensar la importancia del fortalecimiento y exposición de lo Mapuche en el contexto urbano, comprendiendo

a la música y la práctica de esta como un elemento cultural directo para la resignificación de espacios educativos interculturales.

### **1.3 Pregunta de investigación**

¿Qué estrategias didácticas interculturales implementa el docente de música, en el aprendizaje de expresiones sonoras Mapuche en aulas diversificadas en contextos urbanos?

### **1.4 Supuestos**

Debido al devenir de la cultura Mapuche, a lo largo de la historia dentro del sistema educativo de Chile, es que los procesos de discriminación y marginalidad del conocimiento cultural, se ha visto afectado a lo largo del tiempo, tanto a nivel conceptual, identificado en su aparición y pertinencia dentro del currículum, como procedimental en la didáctica y actividades del docente. Si bien existen una gran cantidad de experiencias en aulas interculturales en lo que se refiere a la cultura Mapuche, la mayoría de estos espacios se desarrollan en el contexto rural de la educación chilena, siendo el espacio urbano uno de los principales demandantes en propuestas de aulas interculturales, para estudiantes de origen Mapuche.

Si bien, existe una inquietud por parte de los(as) docentes de música, respecto a la transmisión y práctica de expresiones sonoras Mapuche, dentro del contexto urbano de la educación, muchas veces dichas prácticas y propuestas terminan constituyéndose como experiencias multiculturales, que profundizan aún más en las problemáticas como la folclorización o colonización de la cultura Mapuche. De esta manera, se vuelve de gran importancia la identificación y reestructuración de prácticas y procedimientos en el desarrollo de expresiones sonoras Mapuche por parte del y la docente de música. Que aporten a la consolidación de modelos y/o experiencias interculturales Mapuche en el contexto urbano de la educación chilena.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo general**

Identificar y analizar las estrategias didácticas interculturales, implementadas por los docentes de música en el aprendizaje de expresiones sonoras Mapuche en aulas diversificadas en contextos urbanos de la Región Metropolitana.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Identificar las políticas educativas interculturales que inciden en el quehacer pedagógico de los docentes de música en contextos de aulas diversificadas urbanas.
- Conocer los enfoques interculturales que sustentan las prácticas del docente de música.
- Describir y caracterizar las principales estrategias didácticas utilizadas frente al desarrollo de expresiones sonoras Mapuche.
- Caracterizar el repertorio o dispositivos didácticos utilizados por el docente de música.

## **1.6 Justificación de la Investigación**

La presente investigación intenta explorar, a partir de análisis teóricos y prácticos la forma en la cual el docente de música entiende y organiza las representaciones interculturales, poniendo especial énfasis en el desarrollo de contenidos correspondientes a expresiones sonoras Mapuche. Además, se explora el fenómeno de educación intercultural Mapuche dentro del contexto urbano, escapando de las lógicas mayormente atendidas remitentes al contexto de la educación rural.

Se busca construir una funcionalidad en torno a la creación de un diagnóstico referencial, del cómo se están llevando a cabo el desarrollo de actividades interculturales en el contexto urbano, donde existe una importante presencia de estudiantes identificados con la etnia Mapuche.

En esta misma línea, se resalta la importancia social, en relación con la construcción de reflexiones en torno a la interculturalidad y el estudiante Mapuche, reconociendo en los espacios de educación formal importantes escenarios de transmisión del conocimiento que buscan la debilitación y erradicación de fenómenos de discriminación, marginalidad, estereotipación e invisibilización de la cultura Mapuche.

De igual manera se busca aportar prácticamente en la complementación de estructuras teóricas existentes, correspondientes al estudio de conflictos étnicos en Chile, relacionándolos con la importancia de la visualización de la autodeterminación identitaria de estudiantes Mapuche, en contextos de urbanidad. Teóricamente se intenta repensar desde un análisis de prácticas docentes, la forma en que se llevan a cabo experiencias educativas interculturales, ejemplificadas en la forma que se construyen las actividades musicales, relacionadas a las expresiones sonoras Mapuche, determinando cuando dichas actividades se encuentran construidas bajo lógicas realmente interculturales y no folclorizantes.

Finalmente, como aportes metodológicos se podrían generar categorías, guías o procedimientos que faciliten la creación de didácticas o planificaciones interculturalmente críticas, las cuales se puedan aplicar a diferentes fenómenos socioculturales ligados a una horizontal puesta en valor de las diversas identidades que configuran los espacios de la educación escolar en el siglo XXI.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

Este marco teórico tiene como finalidad el desarrollo de su contenido sobre dos tareas. La primera, consiste en el desarrollo de los conceptos pertinentes, que aparecen dentro del discurso teórico a la hora de poner en análisis el desarrollo de estudios interculturales, de esta forma se busca la creación de un espacio teórico concreto que facilite los márgenes conceptuales, a la hora de analizar prácticas que buscan validarse como interculturales dentro de contexto educativo. Valorándose y considerándose los puntos a tratar como competencias importantes a manejar por parte de los docentes al construir y pensar procesos de aprendizaje intercultural en la especificidad de las expresiones sonoras Mapuche. Respecto a la segunda tarea a desarrollar dentro de este capítulo, aparece la exposición de experiencias y propuestas de aprendizaje intercultural ya implementado y estudiado dentro de los diferentes contextos de la educación intercultural, como una estrategia que permita la creación de experiencias referenciales, con resultados ya analizados y reflexionados, que faciliten el posterior análisis de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de música en el contexto de educación intercultural Mapuche.

### **2.1 Interculturalidad**

Para comprender la interculturalidad y sus implicancias en el complejo entramado de relaciones sociales, se vuelve de gran importancia fijar un punto de inicio para entender el estudio de los fenómenos asociados. Como ya se mencionó en anteriores oportunidades, el estudio sobre la cultura tiene una gran importancia sobre la aparición del concepto de interculturalidad, Higuera (2015) justifica la importancia sobre los estudios de la cultura “*Podría afirmarse que el problema de la interculturalidad ha surgido como resultado de la profundización-discusión del problema de la cultura*” (p.149). La cultura es el eje principal para el análisis de discusiones en torno a las problemáticas o desafíos que nos pueda plantear la interculturalidad, ligada de forma en la cual las culturas interactúan entre sí.

Es de esta manera, se determina como punto inicial para la consolidación de un contexto temporal, en la aparición de la discusión teórica, la modernidad y sus

procesos de transformación en la sociedad del siglo XIX. Esta, a partir de sus lógicas universalizantes anteceden y sustentan la comprensión, y posterior aparición de movimientos políticos que realzan las ideas interculturales.

Al hablar de modernidad se vuelve pertinente exponer igualmente el concepto colonización, como un acontecimiento previo y posterior a esta modernidad. Una de las principales consecuencias de la modernidad se representa en la consolidación de nuevos modelos de administración política en los territorios ex coloniales, de gran parte del mundo y en especial de América Latina, consagrando las nuevas naciones, producto de los movimientos independentistas, estos al formar Estados nuevos, buscaron consolidar su soberanía territorial sobre un ideario de cultura, la cual fue determinado por la aristocracia criolla. Para Fidel Tubino (2004) este proceso repercute de manera importante en la consagración de los nacionalismos del siglo XIX:

*“El problema estructural de los nacionalismos modernos es que construyen identidades colectivas que eclipsan la diversidad cultural y homogenizan a partir de la lengua y la cultura de la elite hegemónica” (p.1)*

En el anterior artículo, Tubino explora la evolución del estudio de la interculturalidad, a través del entendimiento del devenir histórico que sitúa el nacimiento de los movimientos interculturalistas en la política. La imposición unilateral de la cultura, ejemplificada en la imposición de una lengua, funciona como espacio simbólico y se constituye como una evidencia de los mecanismos de homogenización de las diversidades, y por lo tanto continuidad de las lógicas colonizadoras. Bajo esta idea, si bien los representantes europeos de las monarquías fueron derrocados, quienes ocuparon los espacios de dirección política fueron los criollos de ascendencia europea, de esta forma se produjo la conservación de los mismos patrones culturales, esto en el caso latinoamericano continuo con el sometimiento de la diversidad indígena y su consecuente asimilación forzosa a los cánones de ciudadano modelo, en un proyecto unilateral de modernidad.

Si bien en un comienzo los métodos de administración política de los Estados en la modernidad fueron efectivos, para la consolidación de las identidades país, el carácter dinámico de la cultura terminó por adentrar la modernidad y su forma de entender la cultura en un segundo escenario:

*“Pero al transnacionalizarse la economía y debilitarse en lo político los Estados nacionales, las identidades nacionales empezaron a dejar de ser funcionales y por lo mismo, a ser percibidas como innecesarias y superfluas. Empezaron por ello a surgir los discursos sobre el cosmopolitanismo y su necesidad en un mundo globalizado. Pero por otro lado se está produciendo un retorno a lo étnico como espacio de resistencia cultural y como lugar de construcción de nuevas identidades políticas”* (Tubino, F. 2004, p. 1)

La globalización tensiona cada vez más la idea de la cultura como algo esencialista e invita a pensarla cada vez más de una manera dinámica, sujeta a los fenómenos de migración, acelerados a partir del colonialismo y la modernidad, de una manera vertiginosa.

No obstante, el debilitamiento de las identidades nacionales impulsadas en la modernidad puede ser analizadas como el empoderamiento de culturas preexistentes a los anteriores procesos mencionados, *“Por otro lado se está produciendo un retorno a lo étnico como espacio de resistencia cultural y como lugar de construcción de nuevas identidades políticas”* (Tubino, F. 2004, p. 1), esta segunda consecuencia de la crisis de los Estados modernos guarda aún más relación con los territorios latinoamericanos, en los que las culturas étnicas fueron asimiladas forzosamente a la identidad nacional.

Dentro de este contexto de debilitamiento de los esquemas sociales, políticos y culturales en los Estados homogenizados de la modernidad, es que aparece la interculturalidad como una praxis política que busca recuperar los espacios

negados en la concepción de la determinación de los territorios. Respecto a esto Josef Estermann (2014) indica:

*“La interculturalidad encuentra su fuego de prueba en los campos políticos, económico y social; aunque la experiencia de encuentros personales y de diálogo entre personas de procedencia étnica y culturalmente distinta sea muy valiosas” (p. 60).*

El autor destaca que la interculturalidad no debe ser vista como algo voluble o esencializado, ya que esta debe ocupar los espacios articuladores de la sociedad administrativamente, las políticas públicas deben ser construidas bajo lógicas interculturales. Por su parte, el autor Higuera (2015), realiza una consolidación del concepto de interculturalidad a partir de una relectura de los escritos de Antón (1995) Aranguren y Sáez (1998):

*“La interculturalidad es definida como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes” (p. 151)*

Para que la interculturalidad se consolide en los espacios de construcción política de una sociedad, deben comenzar a pensarse todas las reformas y normas sociales construidas en esta perspectiva, con una participación representativa de las comunidades culturales diversificadas en el territorio. Si bien la propuesta del autor apela a la práctica intercultural en las esferas de mayor tamaño en el ordenamiento de la sociedad, Tubino (2004) expresa que de igual manera se hace necesaria la interculturalidad desde una praxis cotidiana, por consiguiente, se logra dejar de concebir a la interculturalidad como un concepto teórico, ya que para que esta sea asimilada debe ser vivida:

*“La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta étnica.*

*Más que una Idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicada interculturalmente" (p. 3).*

La comprensión de la interculturalidad, pasa a ser abordada como un concepto que nace a partir de un devenir histórico, consecuencias en gran parte por los procesos de colonización y posterior modernización del mundo, se explora bajo la visión de la cultura como un elemento dinámico en la sociedad, que se resiste a las lógicas administradoras de la modernidad, esto propicia la aparición de conflictos culturales de diverso tipo a partir de la subyugación de las manifestaciones culturales subalternas, que distorsionan o desarman las lógicas homogeneizadoras de las culturas predominantes.

De igual manera, como puntos importantes se destacan dos visiones respecto a la forma en que la interculturalidad llega a transformar las estructuras administrativas de la sociedad, una que postula la importancia de la interculturalidad en los espacios administrativos de la política, la economía y la sociedad para transformaciones reales, y otra de transformaciones de las prácticas y costumbres diarias de los individuos en post de una interacción intercultural. Se consideran estas dos posturas complementarias para la comprensión de la interculturalidad, ya que en conjunto formulan la visibilización completa de una sociedad intercultural.

## **2.2 Interculturalidad y sus corrientes aplicadas en la educación**

La interculturalidad aparece dentro del debate social, como una lectura del mundo post globalización, en la cual los procesos de identificación cultural se comenzaron a manifestar como consecuencia de dos grandes fenómenos; en primer lugar la migración, representada en los desplazamientos étnicos, a nivel nacional, regional e internacional; en segundo lugar, las reivindicaciones étnicas de comunidades pre existentes a los procesos de colonización, las cuales asimilada ya la etapa de anexión forzosa a los Estados modernos, se agruparon en los movimientos de reivindicación indígena, en el caso latinoamericano. Ambos fenómenos atravesaron

transversalmente los espacios de la sociedad, posicionando la interculturalidad como un desafío trascendental para el siglo XXI, bajo esta lógica en la cual la necesidad de tomar medidas respecto al interculturalismo, los Estados adoptaron principalmente dos perspectivas, para la aplicación de políticas interculturales diametralmente opuestas, una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica, Tubino (2004) expone respecto a la perspectiva funcional:

*“Cuando el discurso de la Interculturalidad sirve - directa o indirecta - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluyen sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad” (p.5-6).*

Como el nombre lo indica, es una corriente en la cual la interculturalidad se construye de manera servicial (funcional) al Estado neoliberal, propiciando la imagen de una diversidad exponencial y contemplativa, por lo tanto, no emancipadora a su posición de otredad, manteniéndola subyugada y marginada. Además, desconoce la transversalidad en las dinámicas de marginalidad de las minorías, las cuales disputan su visualización no solo en el espacio social y cultural, sino también en el espacio económico, de empobrecimiento asociado a la colonización y político asociado a una visión paternalista de las comunidades, que buscan autonomía, en contraposición al Estado unitario “clásico”. Esto desconoce la importancia de la movilidad social de las clases. Vera Ferrao (2010) refuerza sobre esta idea indicando

*“En este sentido la interculturalidad se asume como una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica” (p.338).*

Cabe destacar que dicha asimilación se construye en torno a la reducción de todo impacto a las lógicas del sistema impuesto, neoliberal. En este sentido, la corriente funcional de la interculturalidad se establece como una política de acción en los Estados, la cual busca el dialogo y la superación de los fenómenos de discriminación y marginalidad, sin realizar cambios profundos a las estructuras de inequidad social ampliamente profundizadas por el modelo neoliberal, de las cuales las comunidades indígenas o minoritarias históricamente empobrecidas (cultural, política y económica) han sido las principales afectadas. Dicha propuesta culmina siendo reducida a una experiencia similar al Multiculturalismo asimilatorio.

La segunda corriente a la cual Tubino (2004) hace referencia corresponde a la interculturalidad crítica y la caracteriza como un movimiento diametralmente distinto a la anterior corriente expuesta, indica:

*“El interculturalismo crítico se nos presenta, así como una nueva tarea intelectual y práctica. Como tarea intelectual nos convoca a desarrollar una teoría crítica del conocimiento, que defina únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueda combinarse coherentemente con la política social de la igualdad” (p.7)*

La corriente crítica del interculturalismo busca ser vinculante entre diversidad subordinada y emancipación de las estructuras que la empujan a la marginalidad económica, política y social. Esta comprende que los problemas de la inequidad y discriminación se enfrentan construyendo una nueva ciudadanía. De igual manera, tanto la teoría como la práctica en la construcción de este nuevo ciudadano deben ser bajo un enfoque crítico hacia el modelo económico que perpetua la inequidad. Vera Ferrao (2010) refuerza estas ideas:

*“La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente” (p. 338)*

La autora sostiene que para una transformación significativa de los modelos de discriminación colonial, presentes en los Estados actuales de Latinoamérica, es necesaria la penetración de las lógicas del interculturalismo crítico tanto en la dimensión ética, representada en las prácticas a conciencia de los individuos respecto al dialogo intercultural y reconocimiento del otro, y su valorización equitativa con la cultura tradicionalmente dominante; como la dimensión política que entregue espacios representativos de participación política en la búsqueda de un nuevo proyecto de gobernabilidad que entregue autonomía a las comunidades históricamente subyugadas por el poder político y en muchos casos militar.

De esta manera, los autores resumen dos perspectivas del pensamiento intercultural diametralmente distintas, mientras que la corriente funcional presenta a la diversidad de una manera exponencial, es decir, como un otro que se encuentra habitando el mismo espacio, pero que no tiene nada que entregar a mi construcción cultural; la corriente crítica, por su parte, busca que la diversidad interactúe y construya una nueva convivencia basada en el respeto e intercambio cultural tanto en los espacios pequeños (personas) como grandes (Gobiernos). De igual manera la corriente funcional continúa promoviendo una imagen de diversidad sometida a la cultura dominante bajo lógicas paternalistas; por otro lado, la corriente crítica busca la emancipación de los sujetos, a través de una participación realmente significativa en la construcción de la sociedad.

Respecto a la visibilización que busca alcanzar la diversidad; en la corriente funcional solo se representa concretamente en la disputa del espacio cultural, mientras que en la corriente crítica tiene como finalidad la incrustación en los espacios culturales, económicos y políticos.

Finalmente, la corriente funcional de la interculturalidad si bien pretende dar solución a los conflictos culturales, no alcanza a ser realmente eficiente, puesto que su carácter exponencial de la diversidad (Multiculturalismo) no llega a transformar las estructuras de discriminación heredadas de los procesos de colonización. No así la corriente crítica que postula como solución a este problema el empoderamiento y conciencia ética de los Estados, en la formación de nuevos

Estados interculturales que consigan formar nuevas estructuras administrativas decoloniales.

Ya que la interculturalidad ha resultado ser un fenómeno de importante preocupación en los Estados, cabe destacar a la educación como uno de los principales mecanismos en la formación ciudadana. Bajo esta lógica, la educación y sus aparatos se constituirían como un importante escenario en la aparición de pensamientos y propuestas de vías hacia un interculturalismo en la sociedad, respecto a esto Vera Ferrao reafirma:

*“La interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica como desde el punto de vista de las iniciativas concretas, especialmente en el ámbito de la educación”* (p. 337)

La escuela aparece como uno de los principales espacios de interacción temprana para los individuos, los cuales acuden desde construcciones culturales diversas a un espacio el cual ha sido pensado para construir sujetos homogéneos, esto podría definirse como el problema inicial de la propuesta monocultural de la educación, la cual pretende imponer como verdad una igualdad artificial entre sus participantes, los cuales al interactuar en el escenario que es la escuela manifiestan una representativa pluriculturalidad, respecto a esto Gerardo Muñoz y Segundo Quintriqueo (2019) exponen:

*“La educación intercultural surge por la realidad pluricultural de los contextos educativos, donde la presencia de dos o más culturas y sociedades distintas, más que coexistir de hecho, debieran interactuar para el mutuo enriquecimiento”* (p. 10)

De esta manera, se entrega una misión importante a quienes forman parte de los procesos formativos en los contextos educativos, los cuales deben buscar la forma en la cual la diversidad presente en las escuelas pueda ser utilizada en una perspectiva positiva, en cuanto a la valorización de la diversidad y la posibilidad de enriquecimiento entre las distintas culturas.

Bajo esta realidad de una sociedad que se resiste a las lógicas homogeneizadoras del sistema educativo, es que el interculturalismo crítico planteado anteriormente, debe estar manifestado en el pensamiento ético y teórico de las comunidades educativas. Sin embargo, es a partir de esta necesidad de una construcción de educación intercultural, que surge una nueva interrogante, la cual se pregunta, desde qué actores se construyen las dinámicas educativas de la interculturalidad o hacia quiénes deben ir dirigidas las políticas de formación intercultural en el contexto educativo. Respecto a dichos planteamientos el profesor Gunter Dietz y la doctora Laura Mateos (2011) a partir de un estudio de diversos autores, proponen una construcción en torno a las principales experiencias del desarrollo de políticas que apuntan hacia el trabajo de la interculturalidad en el mundo, comprendiendo la multiplicidad de elementos que varían las experiencias interculturales en su génesis de conflictos identitarios. La primera experiencia se debate en torno al Multiculturalismo anglosajón, a partir de estudios de Giroux (1995) y McLaren (1997) caracterizan:

*“...se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (empower) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Dietz, G. Mateos, L. 2011. p. 25)*

La experiencia del multiculturalismo anglosajón se construye en torno al individuo diverso, miembro o perteneciente a una minoría. Trabaja en torno al fortalecimiento de la identidad de los grupos migrantes o minimizados por la cultura dominante, fortaleciendo la identidad diversificada en post del empoderamiento cultural de las minorías. Sin embargo, al ser enfocado solo en el sujeto subordinado, genera procesos de discriminación institucional o separación cultural.

La segunda postura presentada por los autores, denominada como la corriente Europea continental, a diferencia de la corriente anteriormente expuesta, plantea

que el desarrollo intercultural debe centrarse en la comunidad mayoritaria, la caracterizan:

*“Se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas”* (Dietz, G. Mateos, L. 2011. p. 25)

Esta propuesta de políticas educativas hacia la diversidad, al estar enfocadas en los sujetos mayoritarios pretende trabajar sobre conflictos coyunturales producidos por los fenómenos de migración, el cual viene desde las periferias del mundo, con la finalidad de construir una propuesta que enfrente las construcciones sociales del racismo, al estar centrada en el sujeto de la cultura dominante reconoce en este el desarrollo de la cultura discriminatoria, pero deja fuera una relación constructiva entre las partes, lo cual podría terminar produciendo resultados asimilatorio de la diversidad, manifestadas en la actitud de la tolerancia a lo diferente y no la inclusión e interacción con lo diverso.

Finalmente, los autores entregan una tercera corriente contextualizada en el caso de Latinoamérica y la forma principal en la cual se han abordado los fenómenos de la educación intercultural, sustentado sobre estudios previos de Medina (2007), Schmelkes (2003), Pérez (2009) y Antolínez (2010), los autores indican:

*“la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento*

*preferencial de las cuestiones étnico-indígenas”* (Dietz, G. Mateos, L. 2011. p. 26)

Se caracteriza los intentos de una educación intercultural principalmente centrada en los sujetos indígenas, la cual ha sido históricamente representada en los programas de educación bilingüe, como medidas compensatorias a los procesos iniciales de educación en el continente, caracterizados por la asimilación de los indígenas al modelo de identidad nacional. Esta medida compensatoria, para los autores no termina de ser realmente integradora, ya que no busca alterar las estructuras institucionales de la desigualdad, lo cual vimos anteriormente como eje central en el interculturalismo crítico.

Se podría determinar que las distintas propuestas de enfoque sobre las medidas educativas que enfrentan la diversidad se caracterizan por tener elementos en pro o contra, que varían dependiendo de la contextualización de los conflictos culturales, en este sentido, ninguna de las propuestas representa una fórmula exacta para comprender los procesos pedagógicos que enfrenta la educación intercultural. Sin embargo, una construcción de propuestas o políticas que hibride los diferentes enfoques de interculturalismo en la educación podría resultar en medidas realmente significativas en pos de solucionar los desafíos que plantea la educación intercultural del siglo XXI.

### **2.3 Identidad, el cómo nos percibimos**

El concepto de identidad aparece como un elemento central para el entendimiento de las relaciones que cruzan y nacen desde la concepción de los sujetos, como individuos insertos dentro de un contexto histórico, por lo cual su valor conceptual en lo teórico y empírico en la construcción de las diferentes culturas interactuantes, se convierte un espacio de importante atención, relacionado sustancialmente con el fenómeno de la interculturalidad; respecto a dichos planteamientos Pol y Valera (1994) rescatan desde el estudio de la psicología, conceptos como la identidad social y lo caracterizan en parte como:

*“La identidad social también puede derivarse del sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno concreto significativa, resultando entonces una categoría social más” (p. 7)*

La identidad aparece como una categorización de la universalidad, en relación con la subjetividad del mundo, interpretada a partir de los diferentes sentimientos y experiencias se traducen en diferentes patrones de pertenencia cultural, los cuales pueden traducirse en una gran diversidad de elementos que construyen la vida en sociedad (étnica, genero, etaria, religiosa, política, entre otras).

Otra característica importante en la concepción de la identidad tiene relación con una dualidad en la forma en la que este concepto ha sido abordado por diferentes pensadores, sin embargo, una de las posturas mayoritariamente consolidada separa el estudio de la identidad en una perspectiva comunitaria y otra individual. Ximena Painemal (2011) desde la psicología estudia la forma en la cual se producen los procesos de asimilación cognitiva del entorno, los cuales cumplen un rol importante en la configuración de la identidad, condicionando sobre la idea que esta se encuentra influenciada a la cultura del territorio en el cual se nace, la autora indica:

*“En medida que un sujeto se identifica con un espacio común, adquiere cierta identidad, encontrando un espacio para sí, y generando un espacio de pertenencia a un determinado grupo” (p.22)*

Desde un punto de vista amplio, respecto a la configuración de la identidad podemos entender que esta se consolida a partir de la acumulación de experiencias vividas, herencias culturales familiares, contextos históricos del lugar de origen o desplazamientos territoriales, estos van configurando al sujeto de manera particular y colectiva, constante en relación a la forma en la cual nos percibimos en el espacio físico y simbólico de la cultura, el sujeto sustenta su identidad particular en relación a su aceptación por un grupo mayoritario, sin embargo dichos grupos se sustentan y existen gracias a las individualidades que lo conforman y transforman. Bajo estas

lógicas Painemal (2011) retoma la idea de la identidad social postulada por Tajfel y Turner (1989) de la cual Pol y Valera (1994) también hacen parte, definiendo su conceptualización de identidad social categóricamente:

*“...definiendo la identidad con una construcción de nuestra propia historia, construimos nuestra identidad a través de un otro, esa identidad es la que nos diferencia de los otros, la identidad nos permite sentirnos pertenecientes a un cierto grupo cultural, social o político y, en la medida que el grupo lo acepte, éste tendrá un sentido de identidad social” (p.23)*

De acuerdo con lo planteado por los autores revisados, se puede caracterizar el estudio sobre la identidad como un concepto que permite la clasificación de los sujetos de acuerdo a sus sentimientos de afiliación o pertenencia, el cual los hace diferenciarse del otro. A demás se expresa que la consolidación de las identidades se construye tanto a nivel personal como grupal, siendo además esto un fenómeno de codependencia, donde las identidades individuales son formadas por las estructuras culturales colectivas. Por su parte las estructuras colectivas van evolucionando por las tensiones que aparecen en las identidades individuales.

Finalmente, como un tercer elemento clave para entender el concepto de identidad, aparece al tomar en consideración elementos de su aparición, donde una gran parte de los elementos culturales que definen identidades son heredados de un contexto histórico propio del territorio en el cual se nace, no obstante esto no lo condiciona a permanecer estático ya que las experiencias y la constante interacción entre grupos culturalmente distintos transforma al concepto de identidad en todos los niveles que este se manifiesta.

Es de vital importancia la comprensión de los procesos referidos a la formación identitaria de los sujetos dentro de los contextos educativos, ya que se reconoce en el rango etario de los jóvenes un punto importante sobre el cuestionamiento de la cultura heredada de carácter dominante dentro del territorio que se nace, las

autoras Zañartu, Aravena, Grandon, Sáez y Zañartu (2017) caracterizan este proceso con un gran dinamismo en la construcción y transformación de la identidad:

*“Las personas jóvenes son, indiscutiblemente, la parte de la población que se ve más afectada por las transiciones identitarias que genera la globalización. En las y los jóvenes observamos de manera manifiesta la tensión entre el cambio, la apertura y la conservación de la tradición”* (pp.236)

Bajo estos postulados se puede remarcar la importancia de la toma de conciencia sobre el rol de la educación en los jóvenes y la forma en la cual esta afecta importantemente en los procesos de formación identitaria por ende de transmisión cultural. De esta manera se vuelve de gran importancia comprender el escenario de identidades sobre el cual se desarrolla la educación intercultural Mapuche en el contexto chileno.

#### **2.4 Identidad Mapuche y su trayectoria a lo mestizo o chileno en el espacio urbano**

Para efectos organizativos se ha determinado un trayecto conceptual, sobre los cuales se abordará el concepto de identidad y sus transformaciones a partir de las diferentes construcciones culturales y sociales que se le han dado a lo largo de su estudio. Dichas concepciones surgen desde el punto de vista de la identidad que se busca revalorar, es de esta manera que nuestro trayecto se inicia desde la identidad Mapuche, y prosigue por la transformación de la identidad, la cual a partir de los fenómenos migratorios ha desencadenado una transformación o deformación de la identidad Mapuche.

Existe una postura conservadora y reduccionista respecto a lo que se ha entendido como la identidad Mapuche, predominante en gran parte del siglo XIX, XX, y de notoria presencia aun en pleno siglo XXI. La autora Andrea Aravena (2002) determina esta distorsión, como una condicionalidad espacial de lo Mapuche y por ende a su identidad, la cual se ha reducido al espacio rural, expresa:

*“La identidad Mapuche estaba definida por aquellas características. A saber: residir en comunidades relativamente aisladas del resto de la sociedad (frontera geográfica), tener una economía campesina de autosubsistencia (frontera económica), hablar mapudungun (frontera lingüística) e, incluso, el hecho de representar una homogeneidad física que los diferenciara del resto de la población mestiza y extranjera (frontera biológica)” (p. 169)*

Esta postura conservadora de definir lo Mapuche aún se mantiene en gran parte de las personas, ya que gran parte de estas clasificaciones remiten a una manera sustancial de entender la cultura, es decir, que dichas prácticas conforman la génesis de la cultura y una expresión más purista de definir lo Mapuche, completamente validadas tanto por los sujetos Mapuche como por la mayoría hegemónica (chilenos), no obstante, en la práctica remite a una forma estática de ver la cultura, la cual se contradice con los elementos dinámicos que esta desarrolla a lo largo del tiempo, dicha postura conservadora de la cultura Mapuche, ha servido ya sea intencional o indirectamente como un mecanismo de discriminación o segregación cultural por parte de la identidad dominante chileno criolla.

Existe un fenómeno importante dentro del contexto Mapuche, que transforma la identidad de una manera importante, dicho proceso tiene referencia en los procesos de migración campo ciudad, a partir de la reducción forzada de los territorios Mapuche, transformando los espacios y trayectos de vida de los individuos, que se vieron empujados en la necesidad a buscar oportunidades en los centros urbanos. Bajo esta idea varios autores expresan la importancia de estos hechos:

*“...hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, de territorio, y de tiempos largos, de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy implica también hablar de redes, y de flujos, de migraciones y moviidades, de instantaneidad y desanclaje” (p.173)*

Martin-Barbero (2009) explica en la cita anterior, la transformación de la idea de la identidad a partir de los procesos de globalización intensificados en el mundo a partir del siglo XX, donde los procesos de migración juegan un papel importante en la movilidad de las identidades y su transformación, donde lo que antes se veía como algo en estático en perspectiva histórica, se desplaza a un nuevo escenario mundial, cada vez mayormente universalizado, en el cual el sustento espiritual de la identidad debe sobrevivir a los procesos de cuestionamiento, modificación o reafirmación que en este caso empuja la ciudad, lo urbano. De esta manera el sujeto Mapuche y su identidad, se encuentran en una transformación cultural a partir de consecuencias externas a lo que fue su contexto milenario. La autora Lucia Guerra (2013) materializa estas ideas, en un relato que reconstruye el escenario en el cual el individuo Mapuche debió transformar sus prácticas y costumbres de origen, es decir identidad:

*“Los inmigrantes Mapuche exiliados en la periferia urbana entran en la matriz heterogénea de la pobreza en la que basura, desperdicios, sobrevivencia y vigilancia policial empañan lo ancestral y obstaculizan el cultivo de la memoria, ahora en situación de degradación y en lucha cotidiana por la sobrevivencia” (p.122)*

Los sujetos Mapuche aparecen a partir de este relato dentro de otras estructuras culturales y sociales, como resultado del devenir de su trayecto en las urbes, es a partir del relato de Guerra (2013) que se comprende que en gran medida los sujetos migrantes Mapuche, que consecuentemente llegarían a las ciudades fueron marginados a los límites de las ciudades, dentro de la cultura periférica, que se escapaba del ideal de la ciudad y ciudadano chileno de inspiración europea. Se postula que a partir de estos procesos la identidad Mapuche paso gradualmente a mezclarse con la cultura popular, entendida como los grupos no privilegiados, que posteriormente pasarían a conformar la clase obrera urbana. Bajo esta premisa Guerra (2013) expone en una primera instancia dos opciones para el sujeto (Mapuche) ajeno a la ciudad, la asimilación de la cultura chilena mayoritaria

(aculturación) o la marginalidad producida por una negativa o imposible asimilación de la cultura chilena (discriminación).

A partir de este punto se hace necesario definir qué es lo que se entiende como mestizo o chileno. De acuerdo con esto, se vuelve a desarrollar sobre el contexto de discriminación anteriormente indicado en los procesos de discriminación producto de las migraciones al espacio urbano, en donde la asimilación de la cultura chilena, para encajar en las estructuras sociales de la ciudad incrementaron y formaron nuevas identidades desde los sujetos Mapuche, según Salvador Millaleo (2004) el mestizo en este espacio temporal se caracterizó por,

*“Paralelamente, la vida de los Mapuche en la ciudad ha incrementado los procesos de mestizaje y ha provocado el desapego o desconexión de los Mapuche urbanos a sus raíces culturales de sus comunidades de origen, situación reforzada por las prácticas de discriminación, estigmatización y la mantención de la migración socioeconómica que conlleva” (s.f)*

Aparece el mestizo como un sujeto producto de la aculturación y la aceptación gradual de la cultura hegemónica, con el fin de acoplarse dentro de las estructuras que le impone la sociedad chilena, con una aceptación parcial. Al igual que Millaleo (2004), Aravena (2002) trabaja sobre la configuración de un sujeto subyugado y a culturalizado respecto a su identidad de origen, la autora lo define como Mapuche champurreao, este se encuentra a pesar de la subyugación resistiendo a una asimilación cultural de lo chileno, pero de la cual no puede escapar a causa de la precarización de su vida en la urbe:

*“El mestizo de origen indígena, el champurreao, en contraposición al mestizo de origen europeo, el criollo o simplemente el chileno medio, vive en la ciudad una situación de precariedad, de carencias completa en diversos niveles: carente de recursos, por lo tanto, pobre por definición: carente de cultura propia y sometido a la cultura nacional como ciudadano chileno de segunda categoría, por*

*ello, privado de historicidad; presionado por la asimilación, marginalizado por la discriminación” (Millaleo, 2004)*

Desde este punto de vista, el sujeto mestizo de origen o descendencia Mapuche percibe su identidad dentro del contexto urbano, como algo incompleto. La cultura dominante ha impuesto un estado de dependencia económica y social en su modelo de vida, por lo que su relación con el territorio ha constituido una transformación de su identidad espiritual, por lo tanto, el sujeto mestizo Mapuche a diferencia del sujeto mestizo chileno o europeo, ocupa una posición adversa en el tejido social de la ciudad, entregando como consecuencia el mínimo sentimiento de pertenencia a la identidad colectiva hegemónica. Finalmente, cuando acaba la resistencia cultural, dentro de esta deformación producida por la trayectoria de la identidad Mapuche, el sujeto sucumbe a los mecanismos homogeneizadores del Estado, adquiriendo una identidad chilena, donde Millaleo (2004) postula una diferenciación del chileno desde la postura Mapuche

*“...Es un mestizo de orden superior al de “origen” Mapuche, pues se reconoce como el producto de la cultura del Estado nacional chileno y sus aparatos de reproducción ideológica” (s.f)*

Para Millaleo es una identidad sustentada en el imaginario militar, que valoriza la patria y a sus héroes militares, los cuales participaron históricamente en la exterminación y reducción de la gente y cultura Mapuche.

No obstante, Lucia Guerra (2013) propone otro camino, además de la asimilación o aculturación de la identidad, el cual tiene que ver con la revaloración positiva del sujeto Mapuche, frente a la otredad dominante

*“...movimiento de resistencia cultural que implica conocer la cultura mayoritaria e inserta en ella lo que correspondería a una otredad silenciada y discriminada, a ese margen devaluado que ahora pasa a la esfera de la cultura legitimada” (p.100)*

Este sentimiento de pertenencia reconstruido identifica al sujeto de ascendencia Mapuche a partir de costumbres o resabios culturales transmitidos por relatos, es un fenómeno que aparece con mucha frecuencia dentro del actual contexto urbano en Chile, visualizado como una inquietud por un redescubrimiento o revaloración de la identidad Mapuche, respecto a esto Aravena (2002) expone:

*“En el caso de los hijos y los nietos de los migrantes nacidos en Santiago, existe un interés creciente por conocer el sur del país, las comunidades de origen de sus padres, abuelos y parientes. Sin embargo, por razones económicas un porcentaje importante de ellos nunca ha salido de la región” (p.171)*

A partir de lo expresado anteriormente, cabe rescatar dos elementos que nos permiten caracterizar el trayecto de la identidad Mapuche en la actualidad, en primer lugar, la idea de la llegada a un punto de fusión en la cual los sujetos Mapuche migrantes al espacio urbano se fusionaron con los segmentos populares y marginales de la sociedad urbana chilena, lo cual transformo y diversifico lo que se entiende como identidad Mapuche, y en segundo lugar y como consecuencia directa de lo antes expresado, nace una necesidad e inquietud por una visualización de lo Mapuche en el contexto urbano, en el cual siempre ha sido invisibilizado, la cual se desarrolla a partir de los procesos de reivindicación en los derechos de la etnia y una revaloración de su cultura en la opinión pública, que le permita a largo plazo una transmutación del espacio identitario rural al urbano.

De todos modos, existen sustancialidades culturales de gran importancia y valoración para los sujetos Mapuche, las cuales no se someten a una transformación violenta por parte de los procesos de migración campo ciudad, de hecho, son objeto de los anteriores procesos mencionados, reivindicación, revaloración y autodeterminación. Bajo este contexto la autora Ximena Painemal (2011) expone:

*“Ser Mapuche dentro del contexto actual, implica diferenciarse de la población chilena y argentina en su conjunto en una amplitud de*

*términos, forma diferente de ver, percibir y relacionarse con el mundo, de estructurarlo y realizar sus prácticas en él, es decir, formar parte de vivenciar una cosmovisión determinada completamente y arraigada a la naturaleza y la espiritualidad” (p. 25)*

En acuerdo con la autora, existen elementos culturales que diferencian lo Mapuche de lo chileno o argentino, siendo a grandes rasgos principalmente la percepción comunitaria de entender las relaciones entre individuos y colectivos, en donde se busca a partir de una transmisión oral y práctica, la conservación de los espacios naturales, que bajo la cosmovisión Mapuche se conciben como sagrados y de responsabilidad común en su preservación, revelando uno de los grandes problemas en las sociedades contemporáneas occidentales de corte extractivista y neoliberal. De igual manera, como otros elementos sustanciales en la preservación de la identidad aparecen la conservación y difusión de elementos simbólicos, que permiten una reivindicación cultural, como lo son el arte, el lenguaje, la medicina, entre otros. Todos estos elementos anteriormente expuestos construyen lo que Painequeo (2004) acuñó como reafirmación identitaria:

*“cree en la reafirmación identitaria como signo de pertenencia, las personas que tienen su origen Mapuche y se sienten como tal y se reconoce a sí mismo, es Mapuche” (p.33)*

Como una postura construida frente a la importancia de los procesos de transformación de la identidad Mapuche, se comprende que esta parte desde una lógica conservadora, en la cual las características culturales que definen a los sujetos se visualizan bajo una perspectiva histórica estática y esencialista, por lo tanto, reduccionista del sujeto indígena Mapuche al contexto de la vida rural. Sin embargo, es de un amplio conocimiento que los procesos de migración campo ciudad contribuyeron a transformar las estructuras sociales de las grandes ciudades en Chile, transformando como consecuencia la cultura y las identidades que la configuran, donde lo Mapuche urbano se comienza a construir lentamente a lo largo del siglo XX y XXI, convergiendo como resultado en un sujeto Mapuche consiente

del desarraigo forzoso de su identidad. Sin embargo, dicho sujeto se sobrecoge al conflicto de la marginación y construye nuevos espacios de pertenencia en los cuales se entremezclan elementos culturales de su cosmovisión con elementos contextuales y políticos de su actualidad, determinando su visualización en el espacio de la ciudad.

## **2.5 El conflicto de la identidad, folclorización y descolonización**

Se han determinado dos conceptos que representan un conflicto dentro de los procesos de construcción de la identidad Mapuche, los cuales identifican una elección de posturas o actitudes de las sociedades frente a la “minoritaria” diversidad. Bernardo León (2017) estudia la relación perjudicial que existe entre identidad y folclorización:

*“El principal problema de la folclorización lo encontramos de forma explícita en la reproducción de cánones o representaciones culturales que muestran el lado de lo estético, lo colorido y lo bello”*  
(p. 26)

La folclorización aparece a partir de una construcción impuesta de la identidad, por parte del discurso cultural dominante, la identidad se aprecia carente de sentido, debido a la nula carga histórica y postura crítica del devenir de esta (identidad Mapuche), limitándose estrictamente solo a realzar elementos contemplativos de la minoría, los cuales solo cumplen finalidades estéticas vacías, administrando y clasificando la diversidad como espectáculos exóticos para la cultura dominante.

No obstante Bernardo León (2017) aporta sobre la superación de los procesos de folclorización a través del fortalecimiento de los aparatos de descolonización, los cuales reflexiona desde:

*“Las manifestaciones culturales identitarias pierden sentido si solo son vistas desde la superficialidad de cada accionar y no desde la profundidad del porque cada presentación cultural tiene un sentido de lucha decolonizante, regido al manejo de la identidad desde la*

*visión de una construcción continua de los saberes y herencias ancestrales y que son de carácter sustancial para generar sentido de pertenencia” (p. 29)*

Bajo esta lógica las etnias sometidas bajo la cultura dominante deben buscar procesos a partir de los cuales se logran acciones y prácticas culturales que revivan o posicionen empíricamente costumbres de las comunidades ancestrales, se justifica como la disputa de lo arrebatado por la occidentalidad. En la medida que los sujetos folclorizados participen en la disputa material y simbólica de su propia cultura, la cual ellos consideran propia, serán capaces de adentrarse dentro de una sociedad intercultural descolonizada.

## **2.6 Educación Intercultural, el contexto y la experiencia nacional**

El posicionamiento en torno a lo que es entendido como educación intercultural Mapuche y sus formas de aplicación, puede determinarse a partir de una revisión de la experiencia local en dos espacios, en primer lugar, una construcción contextual histórica de su génesis en planos legales, y en segundo lugar una revisión de las experiencias educativas en torno a la educación intercultural Mapuche. De esta manera, se pueden formar valoraciones y posicionamientos respecto a dinámicas que repliquen las experiencias de educación intercultural Mapuche desarrolladas mayoritarias en la educación rural, con el fin de usarlas como regla o transponerlas al contexto de educación intercultural en escuelas urbanas.

Al referimos en primer lugar a una construcción contextual histórica de la educación intercultural, hacemos énfasis en los procesos de transformación histórica de las demandas educativas de la etnia Mapuche.

Como ya se ha visualizado ampliamente en esta investigación, inicialmente los estudiantes de origen Mapuche se encontraban bajo un proceso de asimilación al proyecto de alfabetización e identidad nacional, por medio de la expansión de la educación pública. Para los autores Muñoz y Quintriqueo (2019) su principal objetivo era: *“la conformación de la idea de pueblo chileno y la identidad nacional común, hecho que fue clave para propiciar la estabilidad social y política del Estado chileno”*

(p. 8). De esta manera, se comprende que la evolución de la educación intercultural Mapuche nace desde los problemas que genera un proyecto monocultural de educación, el cual valora exclusivamente la construcción eurocéntrica de cultura. No obstante, existen dos instantes de gran importancia en la transformación de la educación chilena, estos constituyeron bases para las actuales propuestas de educación intercultural Mapuche, en relación con esto Bolomey, Caniguan y Figueroa (2018) indican que a partir de 1978 surgen los primeros cuestionamientos a la forma en la cual la educación chilena atendía los contenidos Mapuche:

*“Rechazo la utilización folklórica de la cultura Mapuche y señalo que la educación implantada por los diversos gobiernos había sido un instrumento de dominación y asimilación que no permitía a sus ojos el empoderamiento de los estudiantes, ni tampoco apoyaba procesos de aprendizaje de su lengua” (p.5)*

Posteriormente, a partir del nuevo milenio las demandas referentes a una educación intercultural Mapuche se han sostenido y desarrollado en torno a al reconocimiento constitucional de la etnia y autonomía en aspectos como la creación de un modelo de educación:

*“Las demandas indígenas apuntan al reconocimiento constitucional de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios y el apoyo y fomento, de parte del Estado, de sistemas de educación propios, es decir, diseñados, ejecutados y validados por su pueblo, de acuerdo con lo que plantea el convenio 169 de la OIT” (p.6)*

El convenio 169 de la OIT, significa la adscripción del Estado chileno sobre tratados internacionales, que buscan la reivindicación y protección de los sujetos indígenas sobre derechos territoriales e implementación de mecanismos administrativos que les permitan revitalizar, promover y difundir su cultura, este tratado se encuentra en vigencia desde el año 2009. Muñoz y Quintriqueo (2019) a partir de una revisión de estudios previos de Álvarez-Santullano, Forno (2008), Quilaqueo (2014) y Leiva

(2012). Sintetizan las garantías legales de los pueblos originarios en los siguientes puntos de importancia para la construcción y elaboración de planes de aprendizaje intercultural Mapuche:

- *Revertir la pérdida de la lengua vernácula y abandono cultural inducidos por los estados nacionales.*
- *Establecer las bases para una revitalización cultural, como respuesta a las políticas asimilacionistas.*
- *Propiciar la construcción de aprendizajes escolares contextualizados, significativos y de calidad.*
- *Evitar la folclorización de los pueblos indígenas y la construcción la imagen del indígena arraigado en el pasado (p. 10-11).*

A partir de lo anterior, se vuelve de gran importancia la revisión de proyectos y experiencias interculturales solventadas sobre los anteriormente expuestos parámetros legales. No obstante, la realidad de las experiencias y propuestas de educación intercultural se originan en gran medida desde antes del año 2009 (convenio 169 OIT), debido a la necesidad de las comunidades Mapuche, por una educación que atienda inmediatamente las inquietudes culturales de las comunidades, ante una predominante relativización de lo Mapuche en el currículum tradicional. Sin embargo, como plantea Figueroa, Bolomey y Caniguan (2018) las escuelas interculturales y Mapuche “*no interculturales*”, en contextos rurales han transitado entre la institucionalidad educativa del Estado chileno y las apropiaciones curriculares particulares, que les han permitido desarrollar los convenios internacionales en pro de una educación Mapuche construida desde las comunidades. Una de las principales experiencias interesantes de revisar para la elaboración de parámetros sobre transposiciones didácticas desde la experiencia rural a la urbana, se origina desde lo que Álvarez-Santullano y Forno (2017) identifican en el espacio de libertad creativa, que encuentran los docentes en la planificación:

*“La planificación es un espacio de poder, un “rayado de cancha” de la escuela, del profesor mentor, quien posee las competencias pedagógicas y capital cultural del especialista” (p.19)*

Bajo esta perspectiva, las apropiaciones curriculares y didácticas son fundamentales al momento de crear experiencias educativas realmente interculturales para el contexto Mapuche. Figueroa, Bolomey y Caniguan (2018) a partir del desarrollo de estudios de etnografía escolar en escuelas interculturales Mapuche, en contextos rurales de la región de la Araucanía, donde destacan seis espacios de apropiación o transformación curricular y didáctica sobre los cuales se desarrollan las dinámicas de educación intercultural Mapuche:

*“Destacan algunos elementos comunes en las prácticas de los tres centros educativos; el fuerte vínculo con la comunidad local; la implementación de la asignatura de lengua indígena; las adecuaciones curriculares para la enseñanza transversal de la lengua y cultura; las instancias extracurriculares de formación y celebración de la cultura Mapuche; la incorporación de prácticas Mapuche de enseñanza y aprendizaje; y la reproducción de prácticas sociales Mapuche en la cotidianidad escolar” (p.12)*

Para que alguna práctica o apropiación curricular de los contenidos, por ejemplo, musicales, sea considerado realmente dentro de una estructura intercultural Mapuche, debe cumplir el desarrollo en alguna de las dimensiones antes mencionadas.

Finalmente y como una reflexión importante al considerar la problemática de trasladar las experiencias interculturales Mapuche del espacio rural al urbano, recaen en la necesidad de construir una interculturalidad que atienda a todos los sujetos participantes del territorio, ya que se entiende que delimitar la educación intercultural solo al sujeto, en este caso indígena, el cual además es visto como minoría, no ayuda a terminar con las estructuras que promueven una sociedad racista y segregadora de los sujetos de origen Mapuche. Es en esta medida que

los docentes participantes de experiencias interculturales Mapuche en el espacio rural, transmiten la necesidad de expandir las experiencias de las apropiaciones curriculares interculturales a los espacios de educación de sujetos Mapuche y no Mapuche:

*“...una verdadera educación intercultural debiese tener a la integración de conocimientos culturales, los que, además debiesen ser transferidos a todos los establecimientos y no ser focalizados en aquellos que cuentan con población indígena como ocurre hoy”* (Figueroa, Bolomey, Caniguan. 2018, p.10)

*“La lógica subyace en que los niños pueden formarse en ambas culturas y practicar o aprender, tanto el idioma nacional como el indígena”* (Figueroa. 2015, p.4)

Existe un consenso por parte de un importante número de docentes respecto a esta situación, ya que, al estar enfocada la educación intercultural, solamente ha escuelas que concentren un alto porcentaje de estudiantes indígenas, se deja fuera y privados de la cultura a un gran porcentaje de estudiantes Mapuche desarraigados de las comunidades de origen y no Mapuche interesados en un desarrollo intercultural en el contexto educativo y la vida cotidiana. Bajo este importante fenómeno social, es que se identifica una gran responsabilidad en los docentes de contextos urbanos altamente diversificados. Estos no deben caer en prácticas que repliquen las lógicas racistas y folclorizantes que se han mantenido por más de un siglo en la educación chilena.

## **2.7 Educación Intercultural: la pertinencia de la educación musical y la metodología didáctica en la cual se transmiten las expresiones sonoras Mapuche**

Un escenario inicial para entender la pertinencia y necesidad de la educación intercultural musical, se desarrolla a partir de una revaloración hacia las construcciones culturales distintas, ya que, al situarse desde la cultura dominante y teniendo conciencia respecto a este problema, es que, como docentes de música,

podemos adentrarnos en la discusión respecto a la discriminación histórica, que han tenido las distintas manifestaciones musicales, no occidentales en Latinoamérica y específicamente para efectos de esta investigación las expresiones sonoras Mapuche. Respecto a este escenario el Doctor en educación intercultural Mario Arenas (2016) expone:

*“Es inaceptable mantener la univocidad de una sola narrativa, aquella que simultáneamente instala una ausencia, una negación de la música latinoamericana y de expresiones musicales contemporáneas cuando se producen en la periferia y no en un centro acreditado de la denominada “Cultura Occidental” (p. 213)*

A partir de lo anterior, se vuelve de gran importancia una reconstrucción sobre los quehaceres y valoraciones de las expresiones sonoras Mapuche por los docentes de música en el contexto de la educación chilena, ya que el fenómeno de las expresiones musicales, como expone Bernabé (2011) pueden ser comprendidas multidimensionalmente:

*“La música no es únicamente una manifestación artística, sino que puede considerarse como un medio más de comunicación, y, por extensión, de comunicación entre culturas, pudiendo considerarse como una base para el establecimiento del dialogo intercultural” (p. 82)*

Al constituirse las experiencias artísticas, particularmente la música, como una experiencia predominantemente comunitaria, esta desencadena el aprendizaje en diversas perspectivas, no solo se aísla en el desarrollo artístico de los sujetos; ya que al ser comprendidas bajo esta perspectiva, las experiencias musicales originan espacios de diálogo entre culturas, lo cual al sustentarse en construcciones conceptuales y experienciales serias, es decir relacionadas a una postura crítica del interculturalismo, esta podría traducirse en las transformaciones estructurales de la identidad tensionada en el individuo, el autor Jorge Martínez (2002), ejemplifica el valor de las actividades empíricas de los sujetos desarraigados de las comunidades

de origen al participar de experiencias reafirmadoras de su identidad como el juego del palín, en un contexto espacial ajeno, que él identifica como lo urbano, la ciudad de Santiago:

*“El palín como un “sentir Mapuche...Función reguladora de estados interiores. El Mapuche migrante se siente como Mapuche al actuar como mapuche, al asumir la expresividad Mapuche en un contexto significativo correcto” (p. 40)*

Por consiguiente, la música y las actividades presentes dentro de la interacción comunitaria de jugar al palín en el contexto de la interculturalidad se convierte en un espacio de difusión de las culturas participantes, relación que transforma los vínculos y concepciones que se tienen del otro.

De esta manera, se puede considerar como una de las propuestas metodológicas reales para una educación intercultural musical Mapuche, la realización de apropiaciones curriculares que posibiliten la vivencia de experiencias culturales Mapuche reales, como las festividades y las ritualidades; posibles de realizar en el contexto urbano; siempre en compañía de las comunidades coexistentes en el territorio, conformaran experiencias de aprendizaje interculturalmente críticas, este punto de vista es contenida dentro de estructuras más tradicionales de la cultura musical Mapuche, para Cayumil (2001) a partir de un trabajo previo de Ñanculef (1999):

*“...clasifica en cuatro las expresiones de la música Mapuche. (1) En primer lugar sitúa el canto ceremonial de la machi, (2) Las canciones protocolares o de saludos, (3) Las que son improvisadas en convivencias sociales [como el vl], (4) Las que incorporan otros instrumentos occidentales e incluso orquestación” (p. 29)*

Podemos clasificar dentro de *las canciones que son improvisadas en convivencias sociales*, las canciones que son interpretadas durante el juego del palín.

Si bien lo anteriormente expuesto, se construye sobre la teoría como método ideal de apropiación y revaloración de las expresiones sonoras Mapuche, uno de los métodos más utilizados para la transmisión de las expresiones sonoras, se ha construido a partir de otra metodología, esta se conforma a partir de una adaptación de la música Mapuche para contenido escolar, transmitiendo contenidos que tienen que ver mayoritariamente con el uso y función de los instrumentos y ceremonias; la búsqueda y reconstrucción de un repertorio “puro”; y finalmente la adaptación o creación de repertorio sincretizado, difundiendo en conjunto a los saberes musicales elementos del lenguaje, las demandas históricas y las costumbres del pueblo Mapuche. Un ejemplo respecto a esta perspectiva metodológica, la encontramos en lo propuesto por Forno y Soto (2015) a partir de la revisión de transiciones curriculares en escuelas de la ciudad de Puerto Montt, en las cuales, a partir de la música de origen occidental, caracterizada por una amplia difusión, buscan la transmisión de la cultura e identidad musical Mapuche, presente en la composición del *ül* (canción Mapuche):

*“Un dispositivo curricular que podemos denominar “hip-hop” de los huesos, nos muestra una estrategia sincrética, en la que se usa la música popular urbana occidental para enseñar vocabulario Mapuche... pudimos revelar el uso de una canción folclórica para facilitar el aprendizaje de contenidos propios del currículum intercultural” (p.183)*

Se comprende de la anterior experiencia metodológica, que el modelo de sincretismo musical cumple como virtudes una asimilación veloz de conocimientos previos en los estudiantes desarraigado de la identidad Mapuche, presentes en la utilización de un repertorio popular, con la finalidad de servir como un persuasor para la enseñanza de aprendizajes transversales como la lengua mapuzungun. No obstante, existe el riesgo de caer en actividades folclorizantes de la cultura Mapuche, cuando dichas transiciones curriculares no se sustenten en la transmisión crítica y con perspectivas políticamente revitalizantes de la cultura Mapuche; por consecuencias solo se construyen de forma parcelada, es decir sin una

organización secuenciada durante la unidad, o simplemente exponenciales sin vínculo alguno con otros contenidos interculturales.

De esta manera, son tomadas como estrategias didácticas las anteriores metodologías enunciadas; una alternativa construida sobre metodologías didácticas vinculantes con las comunidades Mapuche presentes en el territorio, a partir de la realización de experiencias y vivencias reales de la cultura Mapuche, impulsada a partir de la transmisión expresiones sonoras, y otra alternativa consolidada en una metodología de transiciones curriculares musicales, vinculadas a un aprendizaje transversal de contenidos del currículum intercultural, las cuales deben estar contextualizadas en una postura política crítica, propiciadora de una revitalización de la cultura Mapuche en el espacio urbano. Estas dos categorías de estrategias didácticas implementadas para el aprendizaje de expresiones sonoras Mapuche se encuentran ampliamente utilizadas y validadas en el escenario rural de la educación intercultural Mapuche. Por lo cual, se determina su utilidad para considerarlas como un importante marco de comparación, al momento de explorar el fenómeno en el espacio urbano.

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación busca analizar las distintas estrategias en que se trabajan las expresiones sonoras Mapuche, en la educación musical formal en el contexto urbano de la Región Metropolitana. Para esto, se requiere de una minuciosa revisión del actual currículum nacional de educación musical, así como también conocer las experiencias de docentes de enseñanza media que incluyen estos contenidos. A continuación, se presenta el diseño metodológico elaborado para el levantamiento y análisis de la información.

### 3.1 Enfoque Metodológico

Según el perfil de nuestra investigación, se puede evidenciar el predominio de un enfoque cualitativo, dada las características de la problemática estudiada, estas guardan concordancia con lo que Sampieri (1999) define y caracteriza: “*Enfoque cualitativo Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación*” (p. 8). Se entiende por consecuencia que los procesos de recolección y exploración del fenómeno social estudiado se traducirán en interpretaciones sustentadas en las categorías teóricas levantadas anteriormente. Las cuales se encuentran validadas por gran parte de la comunidad académica. Otro aspecto importante que nace desde el enfoque cualitativo aparece desde el establecimiento de relaciones problemáticas negativas o positivas entre sujetos (percepciones) e instituciones (estructuras legales):

*“La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones”* (p. 9)

Para efectos de esta investigación, podemos expresar que la escuela y las instituciones educativas, representan las estructuras institucionales de las cuales nos habla el autor y los docentes de música representan la dimensión humana que genera perspectivas interpretativas, de sus vivencias dentro de la institucionalidad.

### 3.2 Tipo de Estudio

El tipo de estudio que corresponde en esta investigación es de alcance exploratorio, ya que como se mencionó anteriormente y como se ha podido evidenciar en el marco teórico, en esta investigación buscamos indagar una temática y en especial un área de estudio que han sido poco estudiadas:

*“Se considera el primer nivel de acercamiento, pues se empieza a investigar un tema que no fue estudiado anteriormente o no existe mucha información al respecto”* (Ríos, 2017, p. 80)

De igual manera se define la naturaleza de las investigaciones exploratorias según el grado de conocimiento que existe actualmente sobre el objeto de estudio:

*“los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos... esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información”* (Sampieri, 2010, p. 79)

A partir de lo anterior, se reconoce una necesidad por el estudio de las expresiones sonoras Mapuche en el contexto de la educación “tradicional”, ya que, si bien la educación intercultural Mapuche es un tema ampliamente estudiado por las comunidades académicas, el grueso de las investigaciones y publicaciones se encuentran enmarcadas en el desarrollo de experiencias o proyectos de educación intercultural en el contexto rural. Esto deja a un gran número de sujetos de origen Mapuche y reconocimiento identitario con la etnia fuera de dichos proyectos. Es a partir de esta coyuntura que se vuelve de gran importancia una investigación exploratoria en el escenario de la educación urbana, indagando en la forma en la cual los docentes se sitúan frente a los desafíos de una apropiación curricular interculturalmente crítica sobre las expresiones sonoras Mapuche.

### **3.3 Muestra**

Para la realización de nuestra investigación, la muestra utilizada corresponde a docentes contextualizados dentro del sistema educativo. Por consecuencia al realizar una especificación y delimitación del sujeto aún más detallada para su consagración en la muestra, debemos destacar que es lo que definimos como la muestra para la presente investigación, de acuerdo con Sampieri (2010) la pertinencia en la delimitación de la muestra se centra:

*“Aquí el interés se centra en "que o quienes", es decir, en los sujetos, objetos, sucesos o comunidades de estudio (las unidades de análisis), lo cual depende del planteamiento de la investigación”*  
(p. 236)

El subgrupo poblacional desprendido de los sujetos docentes contextualizados dentro del sistema educativo, que se configurara como sujeto representativo para la recolección de datos, se encuentra representado en los docentes del área de Música (especialistas) que imparten la asignatura desde octavo básico a cuarto medio.

De igual manera, con el fin de estructurar una delimitación del sujeto de muestra aún más específica para el levantamiento de datos, se ha determinado la condición de urbanidad en el ejercicio de su quehacer educativo, dentro de las comunas del área Metropolitana de Santiago con un mayor porcentaje de población indígena Mapuche (expuestas en el marco introductorio). Se considera de gran importancia la delimitación de esta muestra, ya que representa y contiene los elementos específicos para el óptimo levantamiento de datos, que resulten pertinentes al tema de investigación.

### **3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación hemos escogido una serie de técnicas de producción y levantamiento de la información. En relación con las técnicas e instrumentos de recolección que utilizaremos, estas se clasifican en una

perspectiva mixta, ya que se utilizaremos fuentes de carácter de gabinete o documental y, por otra parte, fuentes de campo; Ríos (2017) define las fuentes documentales y de campo como aquella instancia en que se “*Recorre a la consulta de documentos para obtener sus resultados...mientras que Campo, tiene como fuente de información el lugar y tiempo en que ocurren los hechos*” (p. 81). De esta manera, el instrumento escogido para la exploración del fenómeno serán el siguiente:

- **Entrevistas semi estructuradas:** estas se encuentran relacionadas con las fuentes de información recogidas en trabajos de campo.

Las entrevistas son entendidas como “*una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)*” (Sampieri,2010, p. 435). Así, desde este proceso de comunicación podemos obtener y formar conocimiento de un determinado tema, desde un informante que cuenta con el conocimiento o experiencia sobre lo que estamos investigando.

Existen variados tipos de entrevista, sin embargo, en esta investigación utilizaremos las entrevistas semi estructuradas, las cuales “*se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.*” (Sampieri,2010, p. 435). De esta forma, la entrevista semi estructurada nos entrega mayor autonomía al momento de realizar la entrevista, ya que la podemos ir orientando en aquellos temas que nos resulten más relevantes, obviamente sin olvidarnos de la pauta que hemos establecido con anterioridad.

A Partir de las entrevistas semi estructuradas podremos conocer desde la exposición de las experiencias de docentes interrogados, fenómenos empíricos respecto a sus prácticas dentro del contexto educativo.

### 3.4.1 Estructura de la entrevista

#### Tipo: ENTREVISTA A PROFESORES (EP)

#### I. OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA

Reconocer e Identificar el nivel de conocimiento y aplicaciones de didácticas y/o contenidos de las expresiones sonoras Mapuche en la educación musical, específicamente en el contexto urbano de la región Metropolitana de Santiago en comunas de alta densidad poblacional Mapuche.

#### 1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar críticamente, a partir del discurso de los profesores el manejo de los conceptos de identidad, cultura, interculturalidad y expresiones sonoras Mapuche.
- Comprender la naturaleza del diálogo/no-diálogo intercultural que se da en el encuentro – o choque – cultural en el espacio de la escuela-comunidad, de manera de reconocer las potencialidades de ser sujetos interculturales.
- Conocer, comprender y comparar las subjetividades presentes en los distintos docentes activos participantes del sistema educativo.

#### II. INFORMANTE: RECONCIENDO AL SUJETO IDEAL

¿Quiénes tienen información relevante?	Profesores y profesoras de educación musical, que realicen clases entre el ciclo de enseñanza básica y enseñanza media. Idealmente, profesores que se desempeñen o se hayan desempeñado en comunas de la Región Metropolitana de Santiago con una alta densidad de población Mapuche.
¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?	Profesores y profesoras de música en ejercicio.
¿Quiénes están dispuestos?	Profesores y profesoras de música interesadas en la problemática.
¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?	Profesores y profesoras de música que ejerzan o ejercieron la docencia en comunas de la Región Metropolitana de Santiago en comunas que cuenten con población entre un 12% y 16% identificadas con la etnia Mapuche (La Pintana, Cerro Navia, San Ramón, Renca, Lo Prado, Pudahuel, Peñalolén, La Granja, El Bosque y San Bernardo) o en su defecto que concentren entre un 11% a 12% (Puente Alto, Recoleta, Quilicura y Pedro Aguirre Cerda).

### **III. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA**

1.0 Código:

1.1 Escuela donde ejerce:

1.2 Fecha de la entrevista:

1.3 Hora de comienzo:

1.4 Duración aproximada de la entrevista:

1.5 Nombre del docente:

1.6 Comuna donde ejerce:

1.7 Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):

1.8 Documentación que aporta la persona entrevista:

1.9 Nombre del investigador/a: Felipe Godoi Díaz.

### **IV. PREGUNTAS**

#### **I. Trayectoria biográfica como profesor/a de Educación Musical:**

1.1 ¿Dónde realizo su formación como docente de música? (Formal e informal).

1.2 ¿Cuántos años lleva impartiendo clases?

1.3 ¿En qué tipo de establecimientos educativos y comunas se ha desempeñado como docente?

1.4 ¿Qué temas son de gran importancia para usted en el desarrollo de la educación musical? (En que podría resumir que centra su práctica como maestro de música)

1.5 Respecto a la docencia musical ¿Qué planes tiene a futuro?

#### **2. Valoración y visión respecto a la Identidad en los contextos educativos urbanos:**

2.1 ¿Qué entiende usted por identidad cultural?

- 2.2 ¿Cómo definiría usted la identidad cultural de los y las estudiantes a los cuales ha impartido clases? (Puede ser una mirada en la perspectiva de todo el tiempo que lleva impartiendo clases, evolución histórica de los y las estudiantes).
- 2.2.1 ¿Con qué identidades locales (no globales) cree usted que se identifican más los y las estudiantes actualmente? (En caso de reconocer solo identidades globales).
- 2.3 ¿Qué trascendencia considera que tienen los contenidos seleccionados en su actividad como docente, en relación a la construcción identitaria de los y las estudiantes?
- 2.4 ¿Qué tanto considera variantes como la identidad de los y las estudiantes al momento de planificar y/o preparar material didáctico?
- 2.5 Bajo su percepción o experiencia ¿Existe una gran cantidad de jóvenes que se identifican con la cultura Mapuche? ¿A qué cree usted que se deba esto?
- 2.6 ¿Qué ventajas o dificultades percibe usted que experimentan los y las estudiantes que se sienten parte de esta identidad cultural, en el sistema educativo actual?

### **III. Valoración y visión respecto a la Interculturalidad:**

- 3.1 ¿Qué es lo que usted entiende por interculturalidad?
- 3.2 Según su experiencia ¿Cómo se practica la interculturalidad en el contexto educativo?
- 3.3 ¿De qué forma piensa que se construyen o se pueden construir prácticas interculturales en el contexto de la educación musical?
- 3.3.1 En caso de reconocer estas prácticas en sus clases: ¿Por qué considera que su clase se construye sobre un planteamiento que atiende la interculturalidad?
- 3.4 Existen en el actual currículum de música espacios que buscan establecer una relación entre música y cultura ¿De qué manera atiende estas unidades y/o contenidos en sus clases? (Primero Medio, Unidad 3: La música nos identifica. Segundo Medio, Unidad 1: Música y Tradición. Unidad 2: Música y Cultura).
- 3.5 ¿Qué sabe respecto a las políticas educativas y los proyectos de educación intercultural Mapuche (EIB)?

#### **IV. Prácticas en la educación musical, uso de repertorios y/o contenidos correspondientes a la cultura Mapuche y sus expresiones sonoras.**

- 4.1 A partir de una mirada general ¿Cómo desarrolla y planifica sus clases, tanto prácticas como teóricas?
- 4.2 ¿Qué método o didáctica es la que mejores resultados le ha entregado al momento de desarrollar sus clases?
- 4.3 ¿Qué tipo de repertorio utiliza habitualmente en sus clases?
- 4.4 ¿Cómo valoraría los diversos repertorios y en qué porcentaje los utiliza? De lo más utilizado a lo menos utilizado. (Ejemplos de repertorio: Música popular, docta, folclórica, étnica, etc.)
- 4.5 ¿Según su experiencia cuál es el repertorio que más interés genera a sus estudiantes?
- 4.5.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando ocupa estos repertorios? (Atención de los estudiantes, desempeño práctico).
- 4.6 ¿Utiliza repertorio de origen étnico? (No: ¿Por qué no utiliza?; Sí: ¿Cuáles?)
- 4.6.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?
- 4.7 ¿Utiliza repertorio étnico, de temática cultural o social Mapuche? Música de temática social, se refiere a la que esta mezclada con elementos occidentales pero atiende temáticas que nacen desde el contexto cultural Mapuche. (No: ¿Por qué no lo utiliza?; Sí: ¿Cuáles?)
- 4.7.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?
- 4.7.2 En caso de que no utilice repertorio étnico o de temática Mapuche y si de los pueblos étnicos del norte ¿Por qué cree que se utiliza más el repertorio étnico de los pueblos originarios del norte en contraposición a las expresiones sonoras Mapuche?

#### **En caso de utilizar repertorio musical, de temática cultural o social Mapuche:**

- 4.8 ¿Por qué tomo la determinación de incluir estos repertorios en su actividad docente?
- 4.9 ¿De qué manera cree que podría enriquecer aún más el uso de este tipo de repertorio? Vinculaciones interdisciplinarias o con el territorio.

4.10 ¿Qué importancia le otorga al atender la música Mapuche o de temática cultural o social Mapuche en el espacio de la educación musical?

4.11 ¿Le gustaría agregar elementos o puntos de vista respecto a la temática de la entrevista, que no se hayan abordado?

### 3.5 Técnicas de Análisis

Posterior al levantamiento de información, tanto documental como de campo, se requiere de técnicas de análisis y procesamiento que permitan el estudio y evaluación de la información obtenida. A continuación, se presentan las técnicas de análisis escogidas para nuestra investigación:

- Análisis de Contenido (AC): Esta técnica nos permite realizar una interpretación de los distintos discursos revisados, sin ejercer juicios de valor y actuando de la manera más objetiva posible, tal como plantea la definición del autor Berelson, quien sostiene que el análisis de contenido corresponde a *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”* (1952 p.18).

El análisis de contenido requiere de una revisión lo más minuciosa posible, ya que *“a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida”* (Andréu, J. 2001, p.2). Esta rigurosidad en el análisis nos permite explicar el contenido de los mensajes que contiene un determinado documento, así como también reconstruir el contexto en que estos fueron entregados.

- Análisis Crítico del Discurso (ACD): Será utilizado para el procesamiento de la información rescatada desde las entrevistas semiestructuradas, obtenidas a partir del trabajo de campo. La fundamentación sobre la decisión de seleccionar el ACD, como técnica de análisis se sustenta en lo que Vand Dijk (1999) expone:

*“El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados,*

*reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social” (p. 204)*

De esta manera, el análisis crítico del discurso representa una técnica pertinente, para el análisis de las entrevistas. Ya que se enfoca en encontrar las estructuras dialógicas políticas, y la postura del analizado frente a un contexto social determinado. Es de esta manera que se pueden construir una categorización respecto a los sujetos de muestra y el posicionamiento político en su actuar frente a la desigualdad social, en este caso presente en las relaciones entre educación chilena, atención curricular y apropiación didáctica de las expresiones sonoras Mapuche y el espacio de las escuelas urbanas del área Metropolitana de Santiago.

### 3.6 Plan de Trabajo

Tabla 4: Plan de trabajo seminario II

Acción	Mes	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
	Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Correcciones seminario I																					
Elaboración de instrumentos																					
Revisión de documentación																					
Contactar docentes de música																					
Levantamiento de información (entrevistas y encuestas)																					
Análisis y sistematización de la información																					
Resultados e ideas finales																					
Entrega final																					

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1 Categorización de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas realizadas, se han establecido tres segmentos compuestos por cinco dimensiones, con el fin de categorizar los relatos obtenidos por los entrevistados. A continuación se presenta una síntesis de cada temática utilizada:

**I. Introducción a la problemática:** Las categorías que aparecen en este segmento buscan introducir al entrevistado a la problemática; las dimensiones a analizar son “**Identidad**” e “**Interculturalidad**” y serán abordadas desde una perspectiva general, para posteriormente ser profundizadas en el siguiente segmento.

La importancia de estas categorías es que reflejan las lecturas y acepciones practicadas desarrolladas por los docentes de música frente a estos conceptos teóricos, los que se entienden como principales a la hora de enfrentarse a una educación con perspectiva intercultural Mapuche.

**II. Aplicación de los conceptos en la educación musical:** En este segmento aparecen las aplicaciones de la categoría anterior, las cuales serán tensionadas con el acto de educar.

Este segmento se compone de las dimensiones de “**Prácticas Interculturales**” donde se busca establecer una relación entre lo implementado por el docente y el resultado conseguido, en esta las prácticas del docente de música al pasar por el filtro conceptual planteado en el marco teórico puede concluir en dos resultados muy distintos, por consiguiente consolidarse como “**Prácticas Descolonizadoras**” o confundirse con “**Prácticas Folclorizantes**”.

La siguiente dimensión por trabajar dentro de este segmento, son los “**Métodos Interculturales**”, la cual busca analizar específicamente decisiones curriculares y metodológicas didácticas en la clase de música, relacionados a contenidos interculturales Mapuche. A su vez, son reconocidas en dos grupos, las decisiones pedagógicas que se construyen sobre una “**Apropiación Curricular**”, entendida como un trabajo de inmersión profunda a la educación

intercultural en donde la apropiación y transmisión de elementos transversales de la cultura Mapuche surgen desde su fuente original, en este caso las expresiones sonoras Mapuche. Y una segunda representada en las “**Transiciones Curriculares**” entendidas como semi-profundas, en las cuales se trabaja sobre adaptación del repertorio Mapuche, o repertorio que mezcla elementos occidentales de la música, con el fin de transmitir elementos culturales o sociales de la etnia Mapuche.

**III. Posicionamiento del docente ante la problemática:** Finalmente, este último segmento se centra solo en la cuarta categoría de análisis, denominada como “**Postura del Docente**”, donde se busca indagar sobre las reflexiones y pensamientos del docente frente a la educación intercultural Mapuche, indaga sobre los procesos cognitivos propios que nacen desde su percepción sobre el contexto tanto histórico como actual y su reflexión sobre el mismo contexto, entendiendo el acto de educar como una acción de constante reflexión crítica para transformar la sociedad.

Luego de definir las dimensiones a utilizar, se presenta la categorización de las entrevistas realizadas:

Simbología	
Color	Categoría
	Identidad
	Interculturalidad
	Prácticas interculturales (descolonización / folclorización)
	Métodos interculturales (apropiación curricular / transiciones curriculares)
	Postura del docente

Tabla 5: Categorización entrevista Profesora Valentina Ortega.

<b>1. ENTREVISTA PROFESORA VALENTINA ORTEGA.</b>	
1.0 Código: EP- C1 1.1 Escuela donde ejerce: Colegio Corazón de María. 1.2 Fecha de la entrevista: Sábado 16 de octubre 2021. 1.3 Hora de comienzo: 15:00 horas. 1.4 Duración aproximada de la entrevista: 1 hora 12 minutos. 1.5 Nombre del docente: Valentina Ortega Calderón. 1.6 Comuna donde ejerce: San Miguel. 1.7 Nombre del investigador/a: Felipe Godoi Díaz.	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CATEGORIZACIÓN</b>
<b>I. Trayectoria biográfica como profesor/a de Educación Musical:</b>	
<p><b>1.1 ¿Dónde realizo su formación como docente de música? (Formal e informal).</b>  <i>P1: Estudié en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y de manera informal en clases particulares de música vocal e instrumental.</i></p> <p><b>1.2 ¿Cuántos años lleva impartiendo clases?</b>  <i>P2: Sacando la cuenta, ejercí todo el 2019 y ahora llevo tres meses realizando clases, así que sería un año y tres meses.</i></p> <p><b>1.3 ¿En qué tipo de establecimientos educativos y comunas se ha desempeñado como docente?</b>  <i>P3: En la comuna de Peñaflores y en la comuna de San Miguel. Trabajé más tiempo en Peñaflores; el establecimiento de Peñaflores era municipal de educación básica y el de San Miguel es un colegio particular pagado de básica a enseñanza media.</i></p> <p><b>1.4 ¿Qué temas son de gran importancia para usted en el desarrollo de la educación musical? (En que podría resumir que centra su práctica como maestro de música)</b>  <i>P4: Para mí es de gran importancia entender la música como un espacio de expresión de creación y de recreación, sobre todo, un espacio que los saque de la rutina que te entrega el colegio normalmente, entonces un espacio donde se sientan más cómodos de liberarse con la música y también siento que es importante mostrar la música y el arte desde una perspectiva histórica, trato de ligar mis clases siempre a un contexto histórico. Eso es lo más importante para mí.</i></p> <p><b>1.5 Respecto a la docencia musical ¿Qué planes tiene a futuro?</b>  <i>P5: Siento que me gustaría instruirme más, por ejemplo, en metodología didácticas. Entender igual los planes y programas de mejor manera para yo adaptar desde ahí lo que siento que es importante agregar. Mis planes a futuro respecto a la pedagogía es aprender más.</i></p>	
<b>II. Valoración y visión respecto a la Identidad en los contextos educativos urbanos:</b>	
<p><b>2.1 ¿Qué entiende usted por identidad cultural?</b>  <i>P6: Para mí la identidad es como un conjunto de formas en cómo se mueve un grupo social, que depende obviamente del contexto, como</i></p>	Identidad

que cada grupo genera una identidad diferente, desde la clase social, desde un grupo de nacionalidades diferentes.

**2.2 ¿Cómo definiría usted la identidad cultural de los y las estudiantes a los cuales ha impartido clases? (Puede ser una mirada en la perspectiva de todo el tiempo que lleva impartiendo clases, evolución histórica de los y las estudiantes).**

*P7: Siento que como expuse anteriormente, se refiere más al contexto la identidad que se va generando de un ser, de un individuo me han tocado dos polos súper opuestos, por ejemplo, en el primer colegio que estuve era municipal y en el segundo particular, entonces existe una diferencia por lo menos a dimensión de clases sociales muy distinta y eso genera una identidad diferente, ¿cómo lo definiría? Creo que la identidad igual existe como un conjunto en el que todos aprendemos similar, como que ni siquiera es algo a nivel país, es algo súper universal, como moverse, como se entregan formas en las que una persona desarrolla como un estándar, por eso decía que depende mucho del contexto sociocultural que tiene cada establecimiento, yo creo que igual no existe una identidad muy formada en estos momentos, sobre todo con lo que está ocurriendo con la globalización, ahora van tomando de muchas partes para generar una identidad, pero creo que se da una identidad más propia que colectiva, no sé si exista tanto una identidad colectiva.*

**2.2.1 ¿Con qué identidades locales (no globales) cree usted que se identifican más los y las estudiantes actualmente? (En caso de reconocer solo identidades globales).**

*P8: A mí no me ha tocado trabajar en un contexto donde exista una identidad cultural que esté más arraigada a la tradición cultural de una persona, por ejemplo, como pasa en el norte o en el sur, allá si se da que las personas están más ligadas a su cultura, en Chiloé, por ejemplo, tienen muy arraigado una identidad cultural, en el sur también como lo que tú estás viendo de los Mapuche, en el norte los Aymara como que se sabe que ellos conocen más sus raíces e identidad. Yo estoy como una zona donde todo es mucho más ambiguo en relación con crear una identidad, entonces como con qué identidades locales creo que se identifican, nosotros que estamos en Santiago para mi perspectiva no siento que tengan arraigada una identidad local, se inundan en todo lo que se les está presentando por las redes o en su contexto que es mucho más abierto... Acá existe tanta diversidad de diferentes grupos de personas, que se da más ambiguo el auto reconocimiento, se genera con ideas más globales que locales.*

**2.3 ¿Qué trascendencia considera que tienen los contenidos seleccionados en su actividad como docente, en relación a la construcción identitaria de los y las estudiantes?**

*P9: Los contenidos que selecciono creo que aportan en diversos escenarios, trato de descentralizar la visión de la música y así siento que también se amplía el espectro de identidad que pueden ir construyendo cada persona. Que logren comprender que siempre*

Identidad

Identidad

pueden ir aprendiendo cosas nuevas y que eso les vaya generando a ellos su búsqueda de identidad como estudiante.

**2.4 ¿Qué tanto considera variantes como la identidad de los y las estudiantes al momento de planificar y/o preparar material didáctico?**

*P10: Siento que muy importante desarrollar la identidad, y creo que la identidad desde lo histórico es colectiva, porque todos cargamos con una identidad histórica, que viene de atrás y trae las raíces que se nos designó en el contexto que nos tocó nacer.*

*Siento que para mí al menos es más importante generar una identidad individual, trato de ampliar el panorama, siento que en este contexto que estamos hablando tan global y tan diverso, siento que la identidad ya no se está construyendo como algo local, siento que se construye como ser individual, entonces en ese escenario, yo trato de ampliar el panorama y presentarles diferentes escenarios a los y las estudiantes para que ellos puedan ir decidiendo que les hace sentido, no me quedo solamente en un contenido, por ejemplo, me ha tocado mucho ver en prácticas que cuando abordan el folclore lo llevan a dos puntos: la cueca y no sé, otra cosa, en cambio yo trato de mostrar como dentro de lo que sé, un poco más de esos diferentes escenarios y así los estudiantes van decidiendo que les hace sentido dentro de lo que sienten que ha sido parte de su vida y creo que cuando uno escucha algo se va haciendo una idea de si eso realmente forma parte de su identidad.*

**2.5 Bajo su percepción o experiencia ¿Existe una gran cantidad de jóvenes que se identifican con la cultura mapuche? ¿A qué cree usted que se deba esto?**

*P11: En los colegios que he trabajado sí, como que hay estudiantes que se identifican con la cultura Mapuche, pero de verdad que no más allá que desde el apellido, no existe como mayor conocimiento de su cultura, viven también de una forma en la que tal vez se separan de esas raíces, como en el ejemplo que estoy yo acá en Santiago, a no ser que sean personas que realmente la familia se dedique a entregarle esta identidad y conocimiento de sus raíces, creo que en la mayoría no se da. Siento que quienes se identifican desde la cultura Mapuche a través de su apellido, no se sienten tan diferentes a sus compañeros y compañeras. Justo ahora estaba viendo los pueblos indígenas en las diferentes zonas del país en un curso. Y claro, por ejemplo, cuando a ti te toca pasar la cultura Mapuche muchos niños y niñas pequeñas levantaban la mano "Tía yo tengo apellido Mapuche" pero no más que eso, no se da más allá aún. Ellos no lo sienten como algo extraño, siento que antes la connotación que tenía un apellido Mapuche era diferente a la que tiene hoy en día, como que hoy en día es mucho más normal, como que la sociedad lo ha tomado de otra forma y los niños y niñas ya ni siquiera juzgan ese aspecto, incluso se sienten bacanes.*

**2.6 ¿Qué ventajas o dificultades percibe usted que experimentan los y las estudiantes que se sienten parte de esta identidad cultural, en el sistema educativo actual?**

Prácticas  
interculturales  
(descolonización)

Prácticas  
interculturales  
(descolonización)

Prácticas  
interculturales  
(folclorización)

Prácticas  
interculturales  
(folclorización)

*P12: Por lo menos a mí no me ha tocado identificar dificultades, porque como te decía siento que la gente que carga con una raíz Mapuche la desconoce, entonces como te decía antes casi como que solo conocen de eso que tienen un apellido, entonces no hay dificultad y sobre todo en el contexto que me ha tocado a mí, por lo menos los compañeros en ningún momento me han hecho pasar por una situación de discriminación o alguien que se sienta como tan fuera de su círculo por ser Mapuche, no me ha tocado trabajar con una persona que tal vez venga viviendo su cultura de una manera distinta y venga a enfrentarse a este contexto tan diverso y globalizado que realmente siento que le hacen falta sus raíces.*

*Ventajas podrían ser tal vez los beneficios a los que pueden optar la gente que tiene un apellido Mapuche en la ciudad, que no conoce mucho de su cultura, pero aun así puede acceder a ciertas cosas, pero no sé si sea como una ventaja al final es como lo que sucede nomas. No sé qué ventaja realmente exista, creo que no existe. Dificultades al menos a mí no se me han presentado, pero sin embargo sé que en otras partes si se da discriminación o también puede estar esa dificultad de una persona que no se adapta a un contexto.*

**III. Valoración y visión respecto a la Interculturalidad.**

**3.1 ¿Qué es lo que usted entiende por interculturalidad?**

*P13: La entiendo como la interacción que existen entre diferentes culturas que habitan un espacio social, en donde ninguna debería tener importancia mayor que la otra, se debe lograr generar que ambas o todas las culturas logren coexistir de una forma en la cual ninguna sea más relevante que la otra.*

**3.2 Según su experiencia ¿Cómo se practica la interculturalidad en el contexto educativo?**

*P14: La interculturalidad por lo menos como me ha tocado a mí, se evidencia en la diferencia de nacionalidades y en cómo tratar que estas culturas logren encontrar un punto de encuentro. En la música siento que es mucho más fácil abordar la interculturalidad, que en otras asignaturas, o al menos yo lo siento así, por ejemplo, en la música existen muchas semejanzas, por lo menos a nivel latinoamericano que es en lo que yo trato de centrarme, entonces por ejemplo, toda Latinoamérica fue invadida por los españoles, entonces todos cargamos con una cultura europea que también hizo que existan muchas semejanzas en el folclore, siento que la interculturalidad en el contexto musical va de la mano en todos los países, se generaron influencias afro y europeas que formaron diferentes tipos de música, pero que conservan elementos similares entre sí.*

**3.3 ¿De qué forma piensa que se construyen o se pueden construir prácticas interculturales en el contexto de la educación musical?**

*P15: Tomando en cuenta las similitudes que evidenciamos a nivel Latinoamericano, con todas las similitudes que conservan nuestras*

Interculturalidad

culturas musicales. Creo que también es súper importante estudiar el contexto al que te enfrentas como profesor en el aula, para poder llevar realmente prácticas interculturales, porque no todos los contextos serán iguales, por ejemplo, en un curso te puedes encontrar la interculturalidad desde las etnias, en otro desde la nacionalidad, en otro desde dos o más cosas al mismo tiempo; entonces pienso que como pedagoga lo importante es que realmente te des el tiempo si realmente quieres tratar la interculturalidad. Estudiar el contexto que se te presenta, porque puede que exista en algunos que ni siquiera se te presente ese contexto, puedes tener solo estudiantes chilenos y tu clase no será tan centrada en la interculturalidad, entonces yo creo que tienes que ir observando los diferentes escenarios que se te van presentando. Por ejemplo, a mí me paso hace poco que también tuve que pasar la zona norte del país y yo siento que la zona norte se liga con muchas culturas, Bolivia, Perú y Argentina, entonces cuando me toco pasarlo desde Chile, yo también traté de explicar un poco más allá, ya que esto se juntaba con otras culturas que comparten un folclor similar e incluso idéntico, uno lo lleva a que son del país pero realmente no son del país, si no que de una zona, en este caso el altiplano de los Andes, es algo que apela más a una localidad que a una nacionalidad.

Siempre he tratado de explorar por todos los estilos que yo conozco y manejo, pero en repertorio uno siempre toma lo que más te acomoda como profesor, sentirse conocedor de algo para poder enseñarlo, si estoy hablando de folclore chileno, yo también puedo tomar las culturas afro que se ligan mucho a otros países como Perú. Por ejemplo, en la hipotética situación de elegir que repertorio selecciono para un curso donde la minoría en este caso es Mapuche, versus la mayoría que es chilena, la opción de pasar un repertorio cultural de la minoría, solo a la minoría es muy difícil porque el contexto de la sala de clases donde hay cuarenta estudiantes no te lo permite por tiempo, dependerá del espacio que te da el establecimiento; lo que me pasa a mí es que trato de ver el contenido más estandarizado y mostrar un poco de las expresiones sonoras Mapuche, pero si considero que se debe mostrar, que es necesario.

### **3.3.1 ¿Qué prejuicios crees que se crean cuando se enseña la música de la minoría solo a la minoría?**

P16: Creo que se produce otro tipo de discriminación, si bien es importante que se enseñe la música de la minoría ¿pero porque tendría que ser solo a la minoría? No creo que eso tenga sentido, siento que de la misma forma en que ellos tienen que aprender de la otra cultura que incluso, tal vez, ni siquiera le pertenecen, la mayoría debería aprender de las expresiones sonoras y culturales de la minoría. El punto es si el profesor lo domina o no lo domina, yo no lo domino, podría hablar a grandes rasgos; siento que falta conocimiento y también los profes no son sabiondos de todo, también están aprendiendo al momento de hacer clases.

Interculturalidad

Interculturalidad

<p><b>3.4 Existen en el actual currículum de música espacios que buscan establecer una relación entre música y cultura ¿De qué manera atiende estas unidades y/o contenidos en sus clases? (Primero Medio, Unidad 3: La música nos identifica. Segundo Medio, Unidad 1: Música y Tradición. Unidad 2: Música y Cultura).</b></p> <p><i>P17: Me pasa que lo reviso de manera acotada, en mi caso al estar con estudiantes de cursos pequeños trato de lograr reflexiones un poco diferentes, me preocupo de áreas más didácticas, de trabajar la expresividad. Aun así, por ejemplo, en esa que dice música y tradición, trato de abordar mucho la música y la cultura, me siento más conocedora desde el folclore chileno y de otras partes de Latinoamérica, trato de esta idea de la tradición y el traspasar ideas orales en la música a la clase de educación musical. La idea de esto es transformar la percepción errada que heredan algunos estudiantes de la cultura, por ejemplo, la cueca y su construcción nacionalista, trato de diversificar la lectura de esta, enseñándole más estilos de cueca, el contexto histórico, a los estudiantes. Obviamente porque me siento segura desde ese conocimiento.</i></p> <p><b>3.5 ¿Qué sabe respecto a las políticas educativas y los proyectos de educación intercultural Mapuche (EIB)?</b></p> <p><i>P18: Lo desconozco completamente, desconozco proyectos educativos que se centren en eso.</i></p>	<p>Postura del docente</p>
<p><b>IV. Prácticas en la educación musical, uso de repertorios y/o contenidos correspondientes a la cultura Mapuche y sus expresiones sonoras.</b></p>	
<p><b>4.1 A partir de una mirada general ¿Cómo desarrolla y planifica sus clases, tanto prácticas como teóricas?</b></p> <p><i>P19: Con lo normal que uno aprende que es inicio, desarrollo y cierre. Con un objetivo de aprendizaje en el inicio, en el desarrollo una exposición y contextualización, si es que estás viendo repertorio practicar en ese momento, y al final una retroalimentación de lo que se logró del objetivo de clases.</i></p> <p><b>4.2 ¿Qué método o didáctica es la que mejores resultados le ha entregado al momento de desarrollar sus clases?</b></p> <p><i>P20: Para mí depende mucho del nivel al que te estés enfrentando, porque siempre será distinto, por ejemplo, si pienso en la prebásica los métodos que mejor me resulta es lo que se basa en el juego y la expresión corporal. En cursos más grandes de cuarto a séptimo, son clases más de percepción, audición, mostrar el contexto y generar un dialogo, opiniones y buscar un material de interés.</i></p> <p><b>4.3 ¿Qué tipo de repertorio utiliza habitualmente en sus clases?</b></p> <p><i>P21: Me pasa que en los colegios que he estado funcionan a partir de plataformas digitales, por ejemplo, en el colegio de Peñaflo me pasaban todas las planificaciones, de marzo a diciembre. Con esto yo me tomaba libertades sobre la planificación, porque encontraba que existían cosas demasiado repetitivas o muy básicas para el contenido que quería abordar.</i></p>	

Siento que (el repertorio) siempre está más ligado a lo que te está pidiendo el colegio o el ministerio, entonces la planificación viene muy controlada, y dentro de eso yo buscaba cosas con las que me sintiera cómoda para enseñar el contenido. Para mí depende mucho de la unidad a pasar, de lo que manejo y lo que quiero abordar.

4.4 **¿Cómo valoraría los diversos repertorios y en qué porcentaje los utiliza? De lo más utilizado a lo menos utilizado. (Ejemplos de repertorio: Música popular, docta, folclórica, étnica, etc.).**

P22: Creo que todas tienen un valor especial, y todas se ocupan para diferentes cosas. Por ejemplo, siento que para los más grandes la música popular sí o sí es más entretenida, porque está más ligado a lo que ellos regularmente escuchan. Por otra parte, la música folclórica logra generar un sentido de conocer su identidad, lo que estábamos hablando anteriormente, eso es lo que genera el folclore al menos, conocer "ah, con que de ahí vengo". Otro tipo de música, por ejemplo, docta, me pasa que no me ha tocado tanto abordarla más que como ver orquestas, aunque igual la utilizo mucho en actividades expresivas como pintar, expresarse con el cuerpo. Por eso para mí todas tienen un valor especial y se usan en determinados momentos.

4.5 **¿Según su experiencia cuál es el repertorio que más interés genera a sus estudiantes?**

P23: No existe algo muy definido, porque en la clase de música tú no estás abordando los estilos musicales que les gusten cien por ciento a ellos, es difícil de lograr con todos y todas, de repente tomas algunos que vez música docta y les gusta, a otros les toca ver el rock y alucinan y a otros no les interesa. Entonces para mí lo que les genera más interés es cuando logran algo, sea el repertorio que sea.

4.5.1 **¿Cómo se desarrollan sus clases cuando ocupa estos repertorios? (Atención de los estudiantes, desempeño práctico).**

P24: Siento que cuando veo repertorio folclórico latinoamericano he conseguido buena respuesta de los estudiantes, entiendo que quizás el folclore pueda ser una temática un poco más aburrida para los y las estudiantes que son más pequeñas, sin embargo, trato de buscar cosas dentro del mismo folclore, que le generen un mayor interés.

4.6 **¿Utiliza repertorio de origen étnico? (No: ¿Por qué no utiliza?; Sí: ¿Cuáles?)**

P25: Principalmente por desconocimiento. Además, tengo un respeto por la cultura que me haría pensar de una manera súper precavida la transmisión de esos contenidos sin manejarlos óptimamente.

4.7 **¿Utiliza repertorio étnico, de temática cultural o social Mapuche? Música de temática social, se refiere a la que esta mezclada con elementos occidentales, pero atiende temáticas que nacen desde el contexto cultural Mapuche. (No: ¿Por qué no lo utiliza?; Sí: ¿Cuáles?)**

P26: Lo he hecho en ocasiones, yo uso mucho a Violeta Parra, tiene música que está ligada a la cultura Mapuche, tanto en temáticas y letras,

Postura del docente

Postura del docente

Métodos  
interculturales

<p>como en influencias sonoras o instrumentales. También he utilizado repertorio vocal en Mapudungun, que aprendí en la universidad, los he montado en talleres corales.</p>	<p>(Transiciones curriculares)</p>
<p>Pero igual siento que es a grandes rasgos, si me hablas de expresiones sonoras de ceremonias, a mí me encantaría adentrarme en eso, pero no lo he hecho porque desconozco mucho el cómo poder llevar algo tan profundo como eso, eso va más a lo espiritual y siento que me sentiría muy insegura. Siento la música ritual es algo a lo que le tengo mucho respeto y no podría exponer esto, al verme a mí como alguien que, si bien busca aprender y entender sobre esta otra cultura, no termina viviendo de esa forma. Siento que tiene que existir una vinculación real en el caso de transportar la música ritual al espacio del colegio, porque si solo es algo expositivo, pierde su fin el acto, se descontextualiza. Es peligroso, se puede caer en el apropiamiento cultural, creo.</p>	<p>Postura del docente</p>
<p><b>4.8 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?</b></p>	<p>Postura del docente</p>
<p>P27: Creo que para nosotros que no pertenecemos a esa cultura, una buena opción es explorar y exponer desde la música que mezcla elementos de la cultura Mapuche, con elementos de la cultura occidental. Por ejemplo, con el cuarto básico estamos creando un rap sobre los pueblos indígenas y sucede esa apropiación cultural de sentirse ultra mega Mapuche. A mí me deja impactada, ya que son súper pequeños y pequeñas, no obstante, saben que los españoles llegaron a evangelizar, matar y a sacar una cultura, entonces al momento de componer esto, ellos hablan desde un apropiamiento como esto “nos pasó a nosotros”. Dentro de todo, es extraño igual, porque existe un desconocimiento mucho mayor de lo que significa ser Mapuche. Siento que estas actividades van en la lógica de una búsqueda personal en torno al sentido de la identidad, quizás no en este nivel de madurez del estudiante, pero uno se va interesando en luchas y en valores o elementos culturales sobre los que reafirma su existencia, al renegarse de algunos elementos que te entregó la cultura de nacimiento, uno inconsciente, o incluso conscientemente busca elementos que replacen las cosas que no le gustan.</p>	<p>Métodos interculturales (Transiciones curriculares)</p>
<p><b>En caso de utilizar repertorio musical, de temática cultural o social Mapuche:</b></p>	<p>Prácticas interculturales</p>
<p><b>4.8 ¿Por qué tomó la determinación de incluir estos repertorios en su actividad docente?</b></p>	<p>Prácticas interculturales</p>
<p>P28: Siento que por ejemplo, la canción protesta que tiene la Violeta es súper importante mostrar que las injusticias que hemos vivido como sociedad no son de ahora, si no que vienen de un contexto mucho más antiguo, sobre todo desde el momento en que nos cambiamos como sociedad, quitaron nuestras raíces y nos mezclamos como con las culturas que llegaron a invadir y se formó lo que tenemos nosotros ahora, siento que es importante generar una reflexión de eso, que se conozca que las cosas no son así porque sí no más, son así porque también se enfrentaron a un contexto y la gente hoy en día sigue</p>	<p>Prácticas interculturales</p>

sufriendo diferentes injusticias en muchos aspectos. Creo que por lo menos ese repertorio sirve para acercar a la realidad a las personas y poner en debate una situación.

4.9 **¿De qué manera cree que podría enriquecer aún más el uso de este tipo de repertorio? Vinculaciones interdisciplinarias o con el territorio.**

P29: En primer lugar, creo que como docente, conociendo más, estudiando más lo que quieras traspasar. Respecto a las expresiones sonoras Mapuche del contexto ritual, me parece una buena idea ligarlo a la experimentación de las festividades indígenas, pero no sé si sea tan posible en todos los establecimientos, si realmente quieres enseñar una cultura tienes que ser capaz de llevarlo a cómo se mueve realmente esa cultura, no creo que sea bueno hacerlo desde los conocimientos estandarizados que existen en el currículum. Existen en algunas partes de Santiago rucas donde se juntan las comunidades y todo eso, ir a esos lugares y aprender desde esa perspectiva con los estudiantes sería maravilloso.

4.10 **¿Qué importancia le otorga al atender la música Mapuche o de temática cultural o social Mapuche en el espacio de la educación musical?**

P30: Yo creo que el desconocimiento en torno a repertorios Mapuche genera una falta de identidad, sobre todo cuando hay estudiantes que sí se consideran de una etnia y como uno no es capaz de entregarle lo necesario para que pueda descubrir un poco más allá de sus raíces o cultura. Desde mis perspectivas al menos, siento que todavía estoy en un proceso de aprendizaje como docente en ejercicio, no le doy o había pensado en la importancia que merece, siento que tengo un desconocimiento, siempre uno está tratando de aprender más, pero aun así con un tema tan complejo y extenso me falta y siento que eso me hace no darle la importancia necesaria, entonces no lo atiende tanto.

Postura del docente

Postura del docente

Tabla 6: Categorización entrevista profesor Marcelo Basoalto.

<b>2. ENTREVISTA PROFESOR MARCELO BASOALTO.</b>	
1.0 Código: EP- C2 1.1 Escuela donde ejerce: Colegio Clara Solovera. 1.2 Fecha de la entrevista: miércoles 6 de octubre 2021. 1.3 Hora de comienzo: 15:00 horas. 1.4 Duración aproximada de la entrevista: 1 hora 12 minutos. 1.5 Nombre del docente: Marcelo Basoalto. 1.6 Comuna donde ejerce: San Bernardo. 1.7 Nombre del investigador/a: Felipe Godoi Díaz.	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CATEGORIZACIÓN</b>
<b>I. Trayectoria biográfica como profesor/a de Educación Musical:</b>	
<p><b>1.1 ¿Dónde realizo su formación como docente de música? (Formal e informal).</b></p> <p><i>P1: En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la formación formal como profe de música ¿Cierto? Música he aprendido por otras instancias, pero como profe solo en la academia.</i></p> <p><i>De manera informal, aprendí música en Balmaceda Arte Joven. Tuve lectura musical cuando estaba en el colegio todavía, teatro, taller de cueca brava y canto a la rueda, managmen y producción de eventos, guitarra eléctrica fue el último que tuve el 2017, armonía me parece que tuve el 2016 y bueno clases de canto particular por tres años.</i></p> <p><i>Obviamente hubo mayor riqueza en la experiencia formal, en relación a que ahí fue donde aprendí pedagogía, lo otro fueron talleres cortos de música.</i></p> <p><b>1.2 ¿Cuántos años lleva impartiendo clases?</b></p> <p><i>P2: Llevo cuatro años impartiendo clases.</i></p> <p><b>1.3 ¿En qué tipo de establecimientos educativos y comunas se ha desempeñado como docente?</b></p> <p><i>P3: En Pudahuel fue de mis primeras experiencias, realizando talleres en un establecimiento municipal, y clases oficiales en San Bernardo, también establecimientos municipales técnico-profesionales.</i></p> <p><i>En la comuna que más tiempo he trabajado es San Bernardo, ya voy para los cuatro años.</i></p> <p><b>1.4 ¿Qué temas son de gran importancia para usted en el desarrollo de la educación musical? (En que podría resumir que centra su práctica como maestro de música)</b></p> <p><i>P4: Yo le doy harto énfasis a la lectura musical, pese a que oficialmente no está contemplado su abordaje desde cero en los planes y programas, pongo harto énfasis en eso; figuras rítmicas, lectura musical, lo básico. Creación también, pero con ciertas limitaciones, a partir de aplicaciones, por ejemplo, uso el Band Lab, que me ha funcionado bastante ahora para las clases a distancia. Además, interpretación y canto. También objetivos menos prácticos que tienen que ver con describir sensaciones, quizás una imagen, trato de complementar con otras cosas, eso lo he venido haciendo últimamente, escuchar y poder reproducir lo que</i></p>	

<p><i>escuchan, expresarse a través de un dibujo por ejemplo, o de un relato y eso complementarlo con una canción para que puedan reflejar de mejor forma lo que desean transmitir. Siento que lo más importante de esta categoría más social de entender la música tiene que ver con que los estudiantes sepan expresarse más allá que sepan tocar o no un instrumento, esos tienen que ser lo temas más importantes, ya que así nadie se siente excluido</i></p> <p><b>1.5 Respecto a la docencia musical ¿Qué planes tiene a futuro?</b></p> <p><i>P5: Me gustaría plantearles a los directores de los establecimientos en los que trabajo que me dieran un poco más de confianza, como facilitarme más implementos e instrumentos, creo que nunca se me ha dado respuesta cuando yo he dado listas de instrumentos que necesito. En cuanto a mi formación, me gustaría conocer otros contextos, hasta ahora solo he estado en contextos con alta vulnerabilidad, conocer quizás otro tipo de proyecto educativo y poder especializarme el día de mañana en algo relacionado aún más a la pedagogía.</i></p>	
<p><b>II. Valoración y visión respecto a la Identidad en los contextos educativos urbanos:</b></p>	
<p><b>2.1 ¿Qué entiende usted por identidad cultural?</b></p> <p><i>P6: Pueden ser las características similares de un grupo, en un contexto y lugar común, costumbre, lenguajes, idiomas, tradiciones, eso se me viene a la mente con identidad cultural.</i></p> <p><b>2.2 ¿Cómo definiría usted la identidad cultural de los y las estudiantes a los cuales ha impartido clases? (Puede ser una mirada en la perspectiva de todo el tiempo que lleva impartiendo clases, evolución histórica de los y las estudiantes).</b></p> <p><i>P7: Yo creo que son estudiantes que pertenecen a contextos sociales vulnerables, estudiantes que consumen marihuana, que a veces en clases están bajo los efectos de la marihuana; eso obviamente condiciona su conducta y su actuar. Son de estar a la defensiva y tienen muy incorporado en si el tema de la calle, de solucionar sus problemas de la forma en que lo hacen fuera del colegio. Me ha pasado que me ha tocado tratar de solucionar problemas conversando, pero al final ha resultado como hacer estallar una bomba. Tienen carencias importantes afectivas en sus vidas, pero sin embargo son muy sociables. Les gusta mucho los géneros urbanos de moda, siguen tendencias de juegos, estéticas de genero urbano en sus vestimentas; siempre hay chicos que son rockeros, por lo general esos estudiantes no encajan en el patrón más general de cada curso, son excepciones, pero excepciones que aparecen en todos los cursos, con estos estudiantes me cuesta menos lograr afinidad, ya que tenemos gustos similares.</i></p> <p><b>2.2.1 ¿Con qué identidades locales (no globales) cree usted que se identifican más los y las estudiantes actualmente? (En caso de reconocer solo identidades globales).</b></p> <p><i>P8: Se me viene a la mente el tema de Los Prisioneros, yo sé que a todos los estudiantes independientemente de quién sea le gustan o al menos conoce la música de Los Prisioneros. Eso es curioso porque si</i></p>	<p>Identidad</p>

bien no es el estilo musical que les gusta, es raro que exista alguien que no los conozca, tiene que ver con lo que ha estado pasando socialmente los últimos años, la idea del baile de los que sobran. Pero en general no siento que ellos se identifiquen con algo tan local, solo se me vienen a la mente cosas externas.

**2.3 ¿Qué trascendencia considera que tienen los contenidos seleccionados en su actividad como docente, en relación a la construcción identitaria de los y las estudiantes?**

P9: Creo que el contenido tiene una gran importancia, siento que los contenidos que ofrece el currículum es un abanico bastante heterogéneo, música ritual, música popular, música folclórica, etc. Creo que es muy importante el acto de mostrarle a los chicos distintas músicas y que puedan experimentar sonidos aparte de la que ven en sus teléfonos o redes sociales. Es una gran oportunidad para uno como profesor.

**2.4 ¿Qué tanto considera variantes como la identidad de los y las estudiantes al momento de planificar y/o preparar material didáctico?**

P10: Lo considero bastante, yo creo que las características de ellos influyen bastante en lo que al final preparo. Siento que muchas de las canciones que proponen los planes y programas no siempre son las elecciones óptimas considerando las características y las condiciones de las clases en línea.

En mi caso lo considero bastante, sobre todo yo que trabajo con Band Lab, esta aplicación está bastante actualizada con los estilos que los chiquillos están escuchando, eso no influye en que ellos no puedan abordar otros estilos, pero creo que les pueden llamar más la atención los estilos con los que ellos se relacionan más.

**2.5 Bajo su percepción o experiencia ¿Existe una gran cantidad de jóvenes que se identifican con la cultura Mapuche? ¿A qué cree usted que se deba esto?**

P11: Yo creo que no, no hay una gran cantidad de estudiantes que se identifican con la cultura Mapuche y creo que es porque no se propician con los lineamientos de los colegios con esos contenidos, por ejemplo, no se enseña Mapuzungun. Si bien en los planes y programas se consideran, siento que es difícil abordarlos para uno como profesor, siento que es difícil que los chicos puedan despertar un interés, sobre todo porque antes de despertar el interés está la nota, yo creo que ellos igual están en función de clase y la nota que puedan obtener, más allá de la experiencia en sí, yo creo que uno tiene que luchar con ese problema. Creo que se resume porque faltan instancias de acercamiento con la cultura desde las directivas.

**2.6 ¿Qué ventajas o dificultades percibe usted que experimentan los y las estudiantes que se sienten parte de esta identidad cultural, en el sistema educativo actual?**

P12: Yo creo que la desventaja es ante la ignorancia que abunda en la sociedad chilena respecto a la cultura Mapuche, yo por ejemplo, me considero un ignorante respecto a la cultura Mapuche, no obstante, no me refiero a ignorancia de no respetarlos, pero sin embargo creo que hoy en día en Chile

Identidad

Postura del docente

Postura del docente

Postura del docente



<p>forma en la cual yo las guío un poco, a través de expresar las sensaciones que ellos experimentan qué cosa les evoca esa música, con esto ellos inmediatamente lo asocian a recuerdos o experiencias de vida, también esto gatilla cierta noción de donde pueden venir, los chicos podrían decir al escuchar determinado tema “esto me suena a Mapuche”</p> <p><b>3.5 ¿Qué sabe respecto a las políticas educativas y los proyectos de educación intercultural Mapuche (EIB)?</b></p> <p>P17: <b>No sé nada.</b></p>	<p>Prácticas interculturales (folclorización)</p> <p>Prácticas interculturales (folclorización)</p> <p>Postura del docente</p>
<p><b>IV. Prácticas en la educación musical, uso de repertorios y/o contenidos correspondientes a la cultura Mapuche y sus expresiones sonoras.</b></p>	
<p><b>4.1 A partir de una mirada general ¿Cómo desarrolla y planifica sus clases, tanto prácticas como teóricas?</b></p> <p>P18: <i>A partir de un objetivo de aprendizaje fundamental, el cual viene propuesto en la unidad. Depende de la unidad que quiera abordar, primero hay un objetivo, luego abordo cierto aspecto del objetivo en una clase, otro aspecto en la siguiente, divido ese objetivo grande y lo llevo a la clase en inicio, desarrollo y cierre.</i></p> <p><b>4.2 ¿Qué método o didáctica es la que mejores resultados le ha entregado al momento de desarrollar sus clases?</b></p> <p>P19: <i>Yo trabajo mucho con la imagen, con lo visual. Establezco una relación entre lo visual y lo auditivo, utilizo muchos recursos audiovisuales. Trato de implementar juegos, por ejemplo, juegos para reconocer las notas en el pentagrama, juegos para contenidos teóricos, para definir conceptos, la competencia a ellos los estimula mucho, en mi caso ha dado resultados.</i></p> <p><b>4.3 ¿Qué tipo de repertorio utiliza habitualmente en sus clases?</b></p> <p>P20: <i>Harta música chilena. Desde cueca, folclore, rock, música europea, música latinoamericana. Hemos hecho comparaciones entre música europea y latinoamericana, ya sea música antigua o moderna. Les he mostrado pinceladas de Bach, Beethoven, Víctor Jara, para contrastar. En otras prácticas igual he usado música contemporánea en casos específicos, para mostrar cosas más experimentales, estas para actividades más esencialista apelando a los sentidos.</i></p> <p><i>Siento que ocupo variados repertorios. Siento que el último tiempo me he enfocado en un repertorio más tradicional con lo folclórico, el rock, repertorio más fácil de reconocer.</i></p> <p><b>4.4 ¿Cómo valoraría los diversos repertorios y en qué porcentaje los utiliza? De lo más utilizado a lo menos utilizado. (Ejemplos de repertorio: Música popular, docta, folclórica, étnica, etc.)</b></p> <p>P21: <i>Lo que más he ocupado es música Pop popular, como Mon Laferte, ya que tiene una sonoridad muy latinoamericana, no ocupo cualquier canción, me gusta buscar las que tienen una instrumentación más latinoamericana como charangos. Creo que lo que más he ocupado es folclore, música que les guste</i></p>	

a ellos. Creo que música folclórica de las más utilizadas, luego pop, luego cosas más antiguas (Docta).

#### **4.5 ¿Según su experiencia cuál es el repertorio que más interés genera a sus estudiantes?**

P22: Yo creo que el folclore lo han recibido bien en general, porque si bien no es un estilo que a ellos les guste demasiado o que andén escuchando en sus tiempos libres, o quizás sí, en general lo reciben bien y tocan lo que tienen que tocar. Por ejemplo, hace poco estuvimos sacando el rabel y se mostraron bien receptivos, tocaron y cantaron.

##### **4.5.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando ocupa estos repertorios? (Atención de los estudiantes, desempeño práctico).**

P23: Siento que se desarrolla bastante fluida la clase, generalmente uso melodías de fácil asimilación, Recuerdo haber visto La partida de Víctor Jara y los chicos siguieron las instrucciones y lograron sacar la melodía, ya sea con metalófonos, flautas, etc.

#### **4.6 ¿Utiliza repertorio de origen étnico? (No: ¿Por qué no lo utiliza?; Sí: ¿Cuáles?)**

P24: La verdad es que no utilizo mucho repertorio étnico.

P25: Creo que, por el contexto de mis estudiantes, siento que como profesor no estoy preparado para llevar o llamar la atención con repertorio de música étnica. Como profesor no me siento preparado para captar la atención y lograr que sea significativo para los chicos.

#### **4.7 ¿Utiliza repertorio étnico, de temática cultural o social Mapuche? Música de temática social, se refiere a la que esta mezclada con elementos occidentales, pero atiende temáticas que nacen desde el contexto cultural Mapuche.**

P26: Lo utilizo, aunque no suelo centrarme mucho en ese tipo de repertorio

##### **4.7.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?**

P27: Por ejemplo, en el caso de la Violeta Parra (Arauco tiene una pena) yo diría que bien, pero es lo mismo que pasa con el repertorio folclórico que hablamos antes, es como una actitud de que acatan instrucciones y logran tocar lo que se les pide, pero eso tampoco ha despertado mayor interés por querer conocer más de la cultura. Siento que los chicos están muy metidos en sus aparatos y la música que tienen ahí. Creo que existe de igual manera un desconocimiento total respecto a repertorios étnicos Mapuche o de temática Mapuche, yo soy un ejemplo de lo mismo, salvo los más conocidos.

#### **4.8 ¿Le gustaría agregar elementos o puntos de vista respecto a la temática de la entrevista, que no se hayan abordado?**

P28: Los estudiantes se encuentran muy ensimismados en la tecnología, lo cual los aísla de la comunidad directa que tienen. No creo que las tecnologías sean malas, pero no existe un equilibrio y los colegios y el sistema educativo no ha previsto eso. Si bien la tecnología puede ser un acercamiento a experiencias musicales bien diversas y poco habituales como en este caso la música Mapuche, resulta en todo lo contrario, nos aleja de lo más "puro" la experiencia de escuchar música.

Postura del docente

Métodos interculturales (transiciones curriculares)

Prácticas interculturales (folclorización)

Tabla 7: Categorización entrevista profesora Valeri Campos.

<b>3. ENTREVISTA PROFESORA VALERI CAMPOS</b>	
<p>1.0 Código: EP- EVC</p> <p>1.1 Escuela donde ejerce: Escuela Pedro Aguirre Cerda.</p> <p>1.2 Fecha de la entrevista: Miércoles 20 del 2021.</p> <p>1.3 Hora de comienzo: 16:00 horas.</p> <p>1.4 Duración aproximada de la entrevista: 30 minutos.</p> <p>1.5 Nombre del docente: Valeri Campos Madariaga.</p> <p>1.6 Comuna donde ejerce: Cerrillos.</p> <p>1.7 Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):</p> <p>1.8 Documentación que aporta la persona entrevista:</p> <p>1.9 Nombre del investigador/a: Felipe Godoi Díaz.</p>	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CATEGORIZACIÓN</b>
<b>I. Trayectoria biográfica como profesor/a de Educación Musical:</b>	
<p>1.4 <b>¿Dónde realizo su formación como docente de música? (Formal e informal).</b>  <i>P1: Formal en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Así como informal, tuve formación teórico musical en la Conchalí Bigband, luego de eso tuve vínculos con la música y me pude empapar del folclore por medio de mí grupo y el círculo cuequero.</i></p> <p>1.5 <b>¿Cuántos años lleva impartiendo clases?</b>  <i>P2: Llevo impartiendo alrededor de 5 años.</i></p> <p>1.6 <b>¿En qué tipo de establecimientos educativos y comunas se ha desempeñado como docente?</b>  <i>P3: Me he desempeñado como docente en Quinta Normal, San Ramón, Recoleta y Cerrillos. Me he desempeñado de esos 5 años más tiempo en Quinta Normal.</i></p> <p>1.7 <b>¿Qué temas son de gran importancia para usted en el desarrollo de la educación musical? (En que podría resumir que centra su práctica como maestro de música)</b>  <i>P4: Son dos, en edad temprano o como primer ciclo trato de enfocarme mucho en el lenguaje musical, que los niños y las niñas puedan adquirir un lenguaje básico para poder desarrollar habilidades musicales dentro de todo su desarrollo escolar, me refiero a lo que es lectura musical, rítmica y melódica. También en el segundo ciclo trabajo mucho lo que es el análisis crítico de las canciones, conocer géneros y principalmente desde el aspecto lírico para trabajar el pensamiento reflexivo.</i></p> <p>1.8 <b>Respecto a la docencia musical ¿Qué planes tiene a futuro?</b>  <i>P5: Especializarme en alguna metodología, mi interés radica en el primer ciclo escolar, con los niños y niñas más pequeñas y pequeños. Siento que desde ahí, tú puedes formar a estudiantes que ya en un segundo ciclo puedan estar ejecutando instrumentos, por lo tanto por ahí va mi interés. También el manejo emocional, me interesaría mucho estudiar musicoterapia, es súper necesaria en las aulas de clase.</i></p>	

**II. Valoración y visión respecto a la Identidad en los contextos educativos urbanos:**

**2.1 ¿Qué entiende usted por identidad cultural?**

*P6: Lo que la persona o individuo de una comunidad representa dentro de lo que es el arte o su forma de expresar, o su forma de vivir todo lo que tiene que ver con la expresión artística. Pero es que la cultura es mucho más profunda, mucho más amplia, pero tiene que ver con eso con como una localidad se expresa.*

Identidad

**2.2 ¿Cómo definiría usted la identidad cultural de los y las estudiantes a los cuales ha impartido clases? (Puede ser una mirada en la perspectiva de todo el tiempo que lleva impartiendo clases, evolución histórica de los y las estudiantes).**

*P7: Ahora en Cerrillos podría hablar de una identidad cultural súper amplia, porque de partida hay niños y niñas que en su mayoría son extranjeros, por lo tanto, la forma de vivir y de expresar es muy variada, entonces si hablo de la localidad lo que se trata de hacer en el colegio es mucho la reflexión, pero si te hablo de la cultura o la música que es lo que más puedo expresar o palpar como la identidad que tiene cada país al que observo, yo te puedo decir que en Haití hay una musicalidad fuerte y yo creo que tiene que ver con un tema casi genético, más allá de lo expresivo, son súper hábiles a pesar de que en el estudio a veces no sean tan constantes en las evaluaciones, su forma de vivir la música y expresarse es muy fluida, también me pasa con los centro americanos, Venezuela también lo expresa así, hay mucha preocupación por la música, su forma de expresar la cultura que ellos tienen en términos de arte es muy rica, por lo tanto eso también se ve acá en la escuela y los chilenos y chilenas están un poco al debe, la cultura chilena en términos de arte está muy al debe. La identidad cultural es muy diversa.*

Identidad

**2.2.1 ¿Con que identidades locales (no globales) cree usted que se identifican más los y las estudiantes actualmente? (En caso de reconocer solo identidades globales).**

*P8: Así una identidad marcada que vea en la escuela de los estudiantes a los cuales le hago clases, es el consumo de música urbana, de música más "marginal" de una expresión mucho más poblacional y desde ahí como se vinculan con la educación formal.*

Identidad

**2.3 ¿Qué trascendencia considera que tienen los contenidos seleccionados en su actividad como docente, en relación a la construcción identitaria de los y las estudiantes?**

*P9: Creo que lo más trascendente en lo que desarrollo, es el objetivo que tiene que ver con la reflexión y el análisis, como en séptimo y octavo que se relaciona con la importancia de la música en la sociedad, de que las niñas y los niños del primer ciclo tengan que trabajar y abordar mucho contenido musical diverso que genere un criterio que les permita tener un paladar musical más desarrollado, creo que eso es lo más trascendental, la oportunidad de conocer, reflexionar y también de decidir cuál es la música que más les interesa conocer.*

<p><b>2.4 ¿Qué tanto considera variantes como la identidad de los y las estudiantes al momento de planificar y/o preparar material didáctico?</b></p> <p><i>P10: Principalmente en repertorio, por ejemplo, con el primer ciclo trabajo mucho con música y parábolas africanas y haitianas, por el tema de las percusiones hay un disco súper rico de recopilaciones francesas y de Creole, donde trabajo con ellos y ellas el tema de la percusión, el canto incluso. Entonces si me preocupo mucho de eso, el origen para poder acercarlos a la teoría misma de la clase de música.</i></p> <p><b>2.5 Bajo su percepción o experiencia ¿Existe una gran cantidad de jóvenes que se identifican con la cultura Mapuche? ¿A qué cree usted que se deba esto?</b></p> <p><i>P11: Mira acá sí, porque existen clases de Mapudungun en la escuela, si se fomenta mucho el desarrollo de esta cultura, de este pueblo originario y sí hay mucha representatividad, porque acá si se trabaja mucho que los niños y las niñas conozcan y se sientan parte de ella (cultura). Existe profesora especializada en Mapudungun, hay textos que se entregan completos en Mapudungun en la escuela.</i></p> <p><b>2.6 ¿Qué ventajas o dificultades percibe usted que experimentan los y las estudiantes que se sienten parte de esta identidad cultural, en el sistema educativo actual?</b></p> <p><i>P12: El sistema educativo actual no necesariamente es inclusivo, es bastante excluyente y la sociedad actual sigue siendo prejuiciosa respecto a lo que es la cultura Mapuche, el pueblo Mapuche, entonces sí creo que va a ser como un oasis (La escuela) en medio de un desierto súper complejo. Sin embargo siento que culturalmente Chile va avanzando hacia el reconocimiento, desde lo que es la constitución y todo. Hay reconocimiento pero también hay una radicalización penosa respecto a lo que es el fascismo contra el pueblo Mapuche.</i></p>	<p>Postura del docente</p> <p>Postura del docente</p>
<p><b>III. Valoración y visión respecto a la Interculturalidad:</b></p>	
<p><b>3.1 ¿Qué es lo que usted entiende por interculturalidad?</b></p> <p><i>P13: Entiendo que son muchas culturas dentro de un mismo lugar.</i></p> <p><b>3.2 Según su experiencia ¿Cómo se práctica la interculturalidad en el contexto educativo?</b></p> <p><i>P14: Siento que acá se trabaja muy bien, lo que pasa es que dentro de mi experiencia, este ha sido el colegio en el que he visto más marcada la identidad extranjera, si bien no hay mucha identidad indígena igual se fomenta, pero es súper fuerte, por ejemplo acá en fiestas patrias no solo se trabaja la cueca, si no que se trabajan distintos tipos de baile, se levantan las banderas de todos los países presentes, entonces siento que esta super bien abordado.</i></p> <p><b>3.3 ¿De qué forma piensa que se construyen o se pueden construir prácticas interculturales en el contexto de la educación musical?</b></p> <p><i>P15: Se pueden construir desde la apreciación musical, desde comprender el origen de la música, yo creo que desde ahí se pueden</i></p>	<p>Interculturalidad</p> <p>Prácticas interculturales (folclorización)</p> <p>Prácticas interculturales (descolonización)</p>



folclórico latinoamericano. El más utilizado sería el folclore latinoamericano, después el rock, después el jazz y finalmente la música docta.

#### **4.5 ¿Según su experiencia cuál es el repertorio que más interés genera a sus estudiantes?**

P22: El rock, yo creo que el clásico, básicamente tiene que ver con la influencias de la casa.

##### **4.5.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando ocupa estos repertorios? (Atención de los estudiantes, desempeño práctico).**

P23: El folclore latinoamericano lo estamos utilizando para el inicio de lectura en partitura, pero igual para lo avanzado, por lo tanto lo que tiene el folclore latinoamericano es que armónicamente; bueno igual dependiendo de qué se esté revisando, es sencillo de enseñar, porque si tú hablas de tonada, de cueca, si hablas de ese repertorio es mucho más fácil de abordar para los niños, porque de partida armónicamente no son complejos de interpretar.

Respecto a su atención en clases esta es súper buena y su desempeño práctico es excelente, no se generan grandes dificultades.

#### **4.6 ¿Utiliza repertorio de origen étnico?**

P24: No he llegado a ese desarrollo de repertorio étnico. Yo creo por no profundizar y falta de experiencia.

#### **4.7 ¿Utiliza repertorio étnico, de temática cultural o social Mapuche? Música de temática social, se refiere a la que esta mezclada con elementos occidentales pero atiende temáticas que nacen desde el contexto cultural Mapuche.**

P25: Eso sí, sobre todo en séptimo y octavo cuando hacemos el análisis de la música en la sociedad; hemos escuchado canciones de rap que hablan de la lucha del pueblo Mapuche, hablan de los weichafe asesinados, si se ha tratado la temática, la contingencia social.

Igual he utilizado música que tiene sonoridades o instrumentaciones características de la cultura Mapuche, se puede ocupar o escuchar en temas de Ana Tijoux, Portavoz, de Waikil.

##### **4.7.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?**

P26: Me he dado cuenta de que se presta mucha atención, sobre todo los más grandes, porque tienen muchas ganas de expresar; cuando tú con los estudiantes más grandes hablas del análisis lírico y empiezas a profundizar en las problemáticas político-sociales del país, con la música los chicos comienzan a expresarse de forma muy apasionada. Están en una edad en la que quieren criticar, quieren hacer valer su opinión y eso genera mucha participación, creo que es un buen recurso.

#### **En caso de utilizar repertorio musical, de temática cultural o social Mapuche:**

#### **4.8 ¿Por qué tomo la determinación de incluir estos repertorios en su actividad docente?**

P27: Creo que desde el aula se debe generar cambios, uno de los cambios a generar es el reconocimiento del pueblo Mapuche y muchas

Postura del docente

Métodos  
interculturales  
(transiciones  
curriculares)



Tabla 8: Categorización entrevista profesora Lissette Vega.

<b>4. ENTREVISTA PROFESORA LISSETTE VEGA.</b>	
1.0 Código: EP-C3 1.1 Escuela donde ejerce: Colegio San Sebastián. 1.2 Fecha de la entrevista: jueves 28 de septiembre. 1.3 Hora de comienzo: 13:00 1.4 Duración aproximada de la entrevista: 1 hora 30 minutos. 1.5 Nombre del docente: Lissette Vega Monsalve. 1.6 Comuna donde ejerce: Pedro Aguirre Cerda e Independencia. 1.7 Nombre del investigador/a: Felipe Godoi Díaz.	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>CATEGORIZACIÓN</b>
<b>I. Trayectoria biográfica como profesor/a de Educación Musical:</b>	
<p><b>1.1 ¿Dónde realizó su formación como docente de música? (Formal e informal).</b>  <i>P.1 Desarrollé mis estudios en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Y de manera informal en la universidad católica en los programas del Penta UC, desde el año 2015, consistía en formar bandas de estudiantes de enseñanza media, netamente práctica docente.</i></p> <p><b>1.2 ¿Cuántos años lleva impartiendo clases?</b>  <i>P.2 Informales desde el 2015 y formales ya son tres años con este.</i></p> <p><b>1.3 ¿En qué tipo de establecimientos educativos y comunas se ha desempeñado como docente?</b>  <i>P.3 He realizado en colegios particulares subvencionados y ahora último en un liceo municipal. En los que estuve más tiempo fueron en los particulares, en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, dos años aproximadamente y ahora en la comuna de Independencia en el liceo municipal.</i></p> <p><b>1.4 ¿Qué temas son de gran importancia para usted en el desarrollo de la educación musical? (En que podría resumir que centra su práctica como maestro de música)</b>  <i>P.4 Centro mi práctica y siento fundamental el contexto y la historia de la música. Siempre parto contextualizando históricamente la historia del tipo de música que veremos y después pasamos a lo práctico instrumental y vocal.</i></p> <p><b>1.5 Respecto a la docencia musical ¿Qué planes tiene a futuro?</b>  <i>P.5 Estoy en una disyuntiva, si seguir o no, más que nada el desgaste del tema pandemia y las clases virtuales. Quizás me gustaría desempeñarme en el ámbito informal de la educación musical.</i></p>	
<b>II. Valoración y visión respecto a la Identidad en los contextos educativos urbanos:</b>	
<p><b>2.1 ¿Qué entiende usted por identidad cultural?</b>  <i>P.6 Entiendo eso más como una apropiación de la cultura y que eso te lleva a tomar una identidad, el acto de apropiarte de algo que al inicio podía parecerle ajeno, en mi caso puede ser la cueca, el hecho de</i></p>	Identidad

descubrir la cultura y esos espacios habitarlos te hace hacerlos parte de ti y apropiarse.

**2.2 ¿Cómo definiría usted la identidad cultural de los y las estudiantes a los cuales ha impartido clases? (Puede ser una mirada en la perspectiva de todo el tiempo que lleva impartiendo clases, evolución histórica de los y las estudiantes).**

*P.7 Creo que depende del contexto, porque pasa por el bagaje de cada estudiante, en los establecimientos más vulnerables hay una baja identidad cultural con lo que es más común, porque no hay acceso a esa cultura, pero aparecen otras más marginales de la urbanidad. Aun así siento que en los establecimientos que tienen más recursos y hay una mayor exposición de la cultura nacional no terminan sintiéndola como algo tan relevante,*

**2.2.1 ¿Con que identidades locales (no globales) cree usted que se identifican más los y las estudiantes actualmente? (En caso de reconocer solo identidades globales).**

*P.8 La verdad es que en los contextos que he trabajado no he sentido grandes conexiones con eso por parte de los estudiantes.*

**2.3 ¿Qué trascendencia considera que tienen los contenidos seleccionados en su actividad como docente, en relación a la construcción identitaria de los y las estudiantes?**

*P.9 Mucha, por el tema de elegir un repertorio u otro, hay que jugar con los intereses de los estudiantes, hay que expandir el capital cultural, en este caso musical. Generar el interés que les permita a ellos luego ir descubriendo cosas, hay que involucrarlos en la elección del repertorio sin alejarse de lo que me pide el currículum.*

**2.4 ¿Qué tanto considera variantes como la identidad de los y las estudiantes al momento de planificar y/o preparar material didáctico?**

*P.10 Yo creo que se considera constantemente, sobre todo porque en la música se desarrolla la identidad de las personas, por ejemplo según lo que ellos escuchen es un poco con lo que se identifican. Por ejemplo, las letras tienen mucho del lugar desde el cual vienen y analizarlas con los estudiantes resulta un ejercicio bastante interesante.*

**2.5 Bajo su percepción o experiencia ¿Existe una gran cantidad de jóvenes que se identifican con la cultura Mapuche? ¿A qué cree usted que se deba esto?**

*P.11 Es variable, por ejemplo en el primer lugar que trabajé me pareció que no había representatividad de estudiantes Mapuche y si existían no había un interés más allá, o inquietudes. No obstante, como profesora igual gatillé actividades que nos llevaran a esa cultura, por ejemplo, con los niños y niñas más pequeños. En mi lugar actual sí siento que hay más interés y representatividad, hace poco tuvimos la actividad del We*

Identidad

Postura del docente

Postura del docente

<p><i>v, donde se invitó a una machi que dirigiera la ceremonia, y los estudiantes se vieron muy interesados en conocer, estudiantes que si son de la etnia, pero no sabría decirte si practicantes activos de su cultura, sin embargo tenían mucho interés de conocer aún más.</i></p> <p><b>2.6 ¿Qué ventajas o dificultades percibe usted que experimentan los y las estudiantes que se sienten parte de esta identidad cultural, en el sistema educativo actual?</b></p> <p><i>P.12 Yo creo que si pertenece a la etnia tiene muchas desventajas. Estamos en un contexto multicultural, entonces yo como profe cuando veo algunos contenidos, como por ejemplo la música Mapuche, voy pasando repertorios y contextos. Como profe cuesta saber todo, pero creo que si se puede intencionar actividades en la que este chico o chica se sienta seguro, como por ejemplo lo que decía del We tripantü, se menciona en qué consiste, se trata de entender los ritos y se invita al establecimiento gente que realmente es conocedora del tema; creo que el profesor no es la persona idónea para enseñar eso, porque es ajena a la etnia, puede respetarla mucho, pero al final es ajena, su mejor función es ser el gestionante de la actividad entre el establecimiento y la comunidad.</i></p>	<p>Métodos interculturales (apropiación curricular)</p>
<p><b>III. Valoración y visión respecto a la Interculturalidad:</b></p>	
<p><b>3.1 ¿Qué es lo que usted entiende por interculturalidad?</b></p> <p><i>P.13 Es una interacción entre las distintas culturas, en este caso las de la sala de clases por ejemplo.</i></p> <p><b>3.2 Según su experiencia ¿Cómo se practica la interculturalidad en el contexto educativo?</b></p> <p><i>P.14 Yo creo que afortunadamente sí se práctica, tenemos una mirada más intercultural que multicultural. En el establecimiento en que hago clases se fomentan actividades donde se exponen las diferentes culturas de los estudiantes, ya sea nacionalidad o étnico. Eso igual ha pasado a estar presente en la forma que los profes están planificando sus clases.</i></p> <p><i>Yo trato de explicar siempre el origen de las cosas, la música entendida como un fenómeno social y cultural. Contextualizar y explicar en perspectiva histórica ayuda a terminar por ejemplo, con la discriminación o el racismo, que nacen de la ignorancia cultural.</i></p> <p><b>3.3 ¿De qué forma piensa que se construyen o se pueden construir prácticas interculturales en el contexto de la educación musical?</b></p> <p><i>P.15 Explicando el origen de las cosas, la música es un sincretismo, sobre todo en la música latinoamericana.</i></p> <p><b>3.4 Existen en el actual currículum de música espacios que buscan establecer una relación entre música y cultura ¿De qué manera atiende estas unidades y/o contenidos en sus</b></p>	<p>Interculturalidad</p> <p>Interculturalidad</p> <p>Interculturalidad</p>

<p><b>clases? (Primero Medio, Unidad 3: La música nos identifica. Segundo Medio, Unidad 1: Música y Tradición. Unidad 2: Música y Cultura).</b></p> <p><i>P.16 Lo veo de una forma súper global, de comparar las distintas expresiones a lo largo del mundo, para luego pasar a las expresiones más locales. Trato de que investiguen mucho a sus cercanos en cuanto a lo que su familia sabe respecto a determinados temas de la música. Trato de hacer un tema más personal con los estudiantes, que ellos muestren qué tipos de música los identifican. Finalmente abordo lo que es repertorio.</i></p> <p><b>3.5 ¿Qué sabe respecto a las políticas educativas y los proyectos de educación intercultural Mapuche (EIB)?</b></p> <p><i>P.17 Lamentablemente no conozco, nada.</i></p>	<p>Postura del docente</p>
<p><b>IV. Prácticas en la educación musical, uso de repertorios y/o contenidos correspondientes a la cultura Mapuche y sus expresiones sonoras:</b></p>	
<p><b>4.1 A partir de una mirada general ¿Cómo desarrolla y planifica sus clases, tanto prácticas como teóricas?</b></p> <p><i>P.18 Las construyo por ciclos, por ejemplo la primera clase paso temas contextuales, la segunda hago la investigación y hago preguntas para ver el avance, en la tercera se hacen actividades de acuerdo al tema estudiado y en la última se hace la retroalimentación, lo que más hacen es trabajo metacognitivo.</i></p> <p><b>4.2 ¿Qué método o didáctica es la que mejores resultados le ha entregado al momento de desarrollar sus clases?</b></p> <p><i>P.19 No tengo un método tan establecido, solo trato de hacer actividades clase a clase.</i></p> <p><b>4.3 ¿Qué tipo de repertorio utiliza habitualmente en sus clases?</b></p> <p><i>P.20 El repertorio, por ejemplo, en los cursos pequeños es más folclórico, huayno, cumbia colombiana o cueca. En los cursos grandes trato de que ellos se involucren en los proyectos, casi siempre es más música pop y rock.</i></p> <p><b>4.4 ¿Cómo valoraría los diversos repertorios y en qué porcentaje los utiliza? De lo más utilizado a lo menos utilizado. (Ejemplos de repertorio: Música popular, docta, folclórica, étnica, etc.).</b></p> <p><i>P.21 La que menos utilizo es la música docta, porque estamos alejados un poco de eso, aunque es importante conocerla igualmente, a pesar de que los chicos no se interesen tanto por ella. Después la música étnica creo que actualmente no la paso tanto como en el establecimiento anterior, cuando me toco organizar el año nuevo indígena, finalmente creo que la música popular es la que más desarrollo en clases.</i></p> <p><b>4.5 ¿Según su experiencia cuál es el repertorio que más interés genera a sus estudiantes?</b></p>	

<p><i>P.22 La música popular, porque es lo que ellos están escuchando.</i></p> <p><b>4.5.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando ocupa estos repertorios? (Atención de los estudiantes, desempeño practico).</b></p> <p><i>P.23 Creo que se han desempeñado bastante bien en lo practico tocar o cantar, se sienten motivados y eso se ve en que realizan muchas preguntas y quieren tocar infinitamente. Creo que se interesan mucho por la ejecución musical, sentirse capaces de tocar y desarrollar su potencial, ver avances.</i></p> <p><b>4.6 ¿Utiliza repertorio de origen étnico?</b></p> <p><i>P.24 Más de manera expositiva, trato de mostrarlo a partir de videos o mostrar su instrumentación y que toquen kaskawillas, trutruacas o pifilcas.</i></p> <p><b>4.6.1 ¿Cómo se desarrollan sus clases cuando utiliza estos repertorios?</b></p> <p><i>P.25 Se trabajó a través de una repetición constante y con el cuerpo moverse en el ritmo del ritual, que es binario. La actividad del we tripantü en el colegio de Pedro Aguirre cerda tuvo un buen recibimiento por parte de los niños, se sintieron importantes.</i></p> <p><b>4.7 ¿Utiliza repertorio étnico, de temática cultural o social Mapuche? Música de temática social, se refiere a la que esta mezclada con elementos occidentales pero atiende temáticas que nacen desde el contexto cultural Mapuche.</b></p> <p><i>P.26 Si, principalmente algunos repertorios de Violeta Parra y documentales del Museo de Arte Precolombino, eso de una manera más expositiva y la Violeta Parra de una manera más práctica.</i></p> <p><b>En caso de utilizar repertorio musical, de temática cultural o social Mapuche:</b></p> <p><b>4.8 ¿Por qué tomó la determinación de incluir estos repertorios en su actividad docente?</b></p> <p><i>P.27 Tomé esa determinación por el tema de que curricularmente tuvimos que ver los ritos. Siento que es importante que vean la cultura y la respeten y valoren, que se logre ver como una riqueza cultural distinta. Tratamos de ver distintos ritos igual, no solo Mapuche sino que también Aymara.</i></p> <p><b>4.9 ¿De qué manera cree que podría enriquecer aún más el uso de este tipo de repertorio? Vinculaciones interdisciplinarias o con el territorio.</b></p> <p><i>P.28 Creo que hay que darle importancia al año nuevo indígena, es una increíble instancia para que nos sintamos invitados a trabajar los profesores interdisciplinariamente. En fiestas patrias hay que diversificar</i></p>	<p>Métodos interculturales (transiciones curriculares)</p> <p>Prácticas interculturales</p> <p>Métodos interculturales (transiciones curriculares)</p> <p>Postura del docente</p> <p>Prácticas interculturales (descolonización)</p>
---	--



Tabla 9: Tabla síntesis análisis del discurso de las entrevistas

Docente (Cod.)	Categorías				
	Identidad	Interculturalidad	Prácticas Interculturales	Métodos Interculturales	Postura del docente
C1	Fenómeno colectivo y globalizado.	Interacción entre diversas culturas,	Desarrollos descolonizadores, pero predominantemente folclorizantes.	Transiciones curriculares.	Desconocimiento de políticas EIB. Valoración positiva y vinculante
C2	Fenómeno colectivo y globalizado.	Exposición de distintas culturas.	Desarrollo principalmente folclorizante.	Transiciones curriculares.	Desconocimiento de políticas EIB. Valoración positiva no vinculante.
C3	Fenómeno personal y globalizado.	Interacción entre las diversas culturas,	Desarrollos descolonizadores, pero principalmente folclorizantes.	Transiciones curriculares.	Parcial conocimiento de políticas EIB. Valoración positiva y vinculante.
C4	Fenómeno personal y globalizado.	Interacción entre las distintas culturas.	Desarrollos principalmente descolonizaste.	Principalmente Transiciones curriculares, pero igualmente Apropiaciones curriculares.	Desconocimiento de políticas EIB. Valoración positiva y vinculante, con experiencias prácticas.
<b>Análisis general por categoría</b>	Acuerdo en identidad como experiencia global, pero discrepancia entre desarrollo personal o colectivo.	Amplio acuerdo de interculturalidad crítica, C2 excepción de expositividad de las culturas.	Existe gran cantidad de propuestas educativas descolonizantes, pero con aplicaciones folclorizantes.	Amplio uso y manejo de transiciones curriculares, exceptuando algunas apropiaciones.	Desconocimiento transversal en políticas EIB. Valoración positiva de la cultura Mapuche. Interés en profundizar en la práctica docente.

### **4.3 Percepciones y lecturas sobre las identidades presentes en los estudiantes: Una mirada desde los docentes de música**

Como ya se ha definido ampliamente en la presente investigación, el concepto de identidad aparece como uno de los ejes centrales para el entendimiento de las problemáticas sociales asociadas a los sentimientos de pertenencia de determinados grupos humanos. Este fenómeno es ampliamente estudiado y se concreta en dos grandes lecturas, una a nivel personal que posiciona al sujeto como un individuo autónomo, el cual en la construcción de su identidad adquiere elementos de la diversidad social que lo rodea, configurando una identidad que cae dentro de determinados grupos. Mientras la segunda lectura entiende la identidad como un fenómeno comunitario, que nace desde el contexto de origen, el cual dota al sujeto de una potente carga simbólica y cultural con la cual se van mezclando nuevas estructuras sociales.

Otra lectura interesante para comparar en el discurso de los docentes entrevistados es su reflexión en torno a los patrones culturales que adoptan los y las estudiantes, si estos nacen desde fenómenos mundiales o locales. Bajo estas lógicas podemos leer que, tanto el docente C1 como el docente C2, entienden el fenómeno de la identidad como un acontecimiento colectivo, esto lo podemos evidenciar en que por ejemplo el docente C1 es claro al indicar:

*“Para mí la identidad es como un conjunto de formas en cómo se mueve un grupo social, que depende obviamente del contexto, como que cada grupo genera una identidad diferente, desde la clase social, desde un grupo de nacionalidades diferentes” (P.6, C1)*

En esta respuesta, la docente se expresaba en relación a su entendimiento del contexto de identidad, bajo esta idea expresa que la identidad es un fenómeno grupal, el cual se evidencia por los movimientos o características colectivas de los diferentes grupos humanos que se pueden tener en una sala de clases. Respecto a su entendimiento del concepto de identidad el docente C2 igualmente entiende la

identidad como un fenómeno colectivo, donde se refiere a esta como *“Características similares de un grupo, en un contexto y lugar común, costumbres, lenguajes, idiomas, tradiciones”* (P.6, C2). Ambas observaciones de los docentes C1 Y C2 nacen desde un ejercicio contemplatorio de los grupos humanos, en los cuales realizan una lectura predominantemente colectiva del fenómeno de identidad social. Es importante destacar que las respuestas entregadas por los docentes surgen desde el ámbito experiencial de su quehacer como docentes.

Si bien los anteriores docentes llegaron a una reflexión similar en cuanto a la dimensión de la construcción de la identidad como algo colectivo, los docentes C3 Y C4 presentan otra perspectiva, esta tiene la particularidad de plantear el entendimiento de la identidad desde lo personal a lo colectivo, dando un importante énfasis en cómo el sujeto en primera instancia construye o adopta una identidad social a sus fines, por ejemplo el docente C3 se expresó frente a la pregunta *“Lo que la persona o individuo de una comunidad representa dentro de lo que es el arte o su forma de expresar”* (P.6, C3). Bajo esta contemplación en el entendimiento de la identidad, se puede comprender una mirada que viaja desde el universo personal o particular de los individuos hacia la construcción o formación de grupos afines a emociones o sentimientos de pertenencia; bajo esta misma idea la docente C4 agrega en su idea de *identidad “Entiendo eso más como una apropiación de la cultura y eso te lleva a tomar una identidad, el acto de apropiarse de algo que al principio te parecía ajeno... el hecho de descubrir la cultura y esos espacios habitarlos te hace hacerlos parte de ti y apropiarse”* (P.6, C4). Nuevamente encontramos una lectura que nace desde lo personal de los sujetos, donde a partir de sus mecanismos o habilidades de representación o adscripción de elementos de la cultura se forja una identidad que culmina cayendo desde lo personal a lo colectivo.

De esta manera y de acuerdo a lo antes mencionado, podemos entender que no existe una mirada única de entender la dimensión en la cual se generan o se entienden los fenómenos asociados al concepto de identidad, ya sea identidad

cultural o social, estas son miradas por los docentes tanto como fenómenos colectivos o como fenómenos personales.

Sin embargo, todos los docentes entrevistados en esta investigación, reflejan una similitud en su entendimiento de la identidad, la cual tiene que ver con la naturaleza del fenómeno y cómo esta se produce hoy en los contextos educativos de la Región Metropolitana, ellos determinaron que la identidad y sus espacios de representación y construcción se están sustentando bajo patrones culturales globales, lo que es altamente evidenciable en el discurso de los docentes, donde por ejemplo la docente C1 indica *“Acá existe tanta diversidad de diferentes grupos de personas, que se da más ambiguo el autorreconocimiento, se genera con ideas más globales que locales”* (P.8, C1), por su parte el docente C2 indica *“Pero en general no siento que ellos se identifiquen con algo tan local, solo se me vienen a la mente cosas externas”* (P.8, C2), la docente C4 agrega *“La cultura nacional no terminan sintiéndola como algo tan relevante, hay como una especie de globalización de la cultura inevitable creo yo”* (P.7, C4). Podemos evidenciar de estos tres docentes una reflexión clara en torno a los elementos de representación de los estudiantes, estos reconocen patrones culturales que están sujetos a movimientos más globales que locales, por lo cual su primer espectro de identidad reconocible se encuentra lejos de elementos locales o autóctonos del territorio. Sin embargo, la docente C3 identifica un camino que se encuentra en medio de ambas ideas de globalización y localidad indicando

*“Una identidad marcada que vea en la escuela de los estudiantes a los cuales le hago clases es el consumo de música urbana, de música más marginal de una expresión mucho más poblacional y desde ahí como se vinculan con la educación formal”* (P.8, C3)

Se considera relevante este tipo de lecturas, en cuanto a cómo la docente observó las dinámicas de la identidad en el contexto educativo, ya que reconoce elementos de ambas dimensiones, donde un elemento como la música urbana, la cual ha alcanzado una dimensión global, genera o difunde discursos de problemáticas o demandas locales del territorio, la cual como bien indica, al vincularlas a la

educación formal generan nichos interesantes para una mirada más interna o local de la identidad de los estudiantes.

Como bien se pudo analizar en esta primera categoría, se logró identificar de parte de los docentes una lectura de la identidad dinámica y altamente influenciadas por el fenómeno de la globalización, en la que el contexto de la urbanidad de la Región Metropolitana logra diversificar aún más los grupos de individuos suponiendo un desafío de observación y atención aún más complejo para los docentes en el contexto de una educación intercultural de la cultura Mapuche.

Esta reflexión da paso a la siguiente categoría y guarda estrecha relación en el cómo en este contexto de globalización de la identidad, los docentes de música de la Región Metropolitana están atendiendo y entendiendo la interculturalidad en el sistema educativo.

#### **4.4 Interculturalidad, posicionamientos políticos funcionales o críticos**

Interculturalidad aparece como la segunda categoría importante de entrada a la discusión de nuestra problemática. Su gran importancia radica en la lectura que los profesores tengan de esta; al ahondar en sus reflexiones estas nos permitirán entender qué tipo de concepciones manejan respecto a la interculturalidad, por consiguiente qué tipo de aplicaciones y reflexiones aparecen en sus prácticas como docentes.

Igualmente, es relevante destacar construcciones teóricas sostenidas sobre el concepto de interculturalidad dentro de esta investigación, siendo los más importantes la comprensión de la interculturalidad como un campo de desarrollo de prácticas contrahegemónicas en una sociedad impositivamente multiculturalista, de esta manera, que la idea de interculturalidad y la construcción que los docentes tengan de esta, constituye un posicionamiento político frente a una de las problemáticas más importantes en el campo de la educación del siglo XXI.

Cabe destacar que dentro de las opciones acuñadas respecto al posicionamiento político de la interculturalidad en esta investigación, se definieron dos corrientes

diametralmente opuestas, una interculturalidad funcional, la que es comprendida como la práctica incompleta sin una transformación profunda de las dinámicas de dominación entre las culturas coexistentes dentro de un espacio; y una interculturalidad crítica, comprendida como el posicionamiento político de la interculturalidad que busca una transformación a nivel estructural de las políticas interculturales de un estado. Esta última es la opción realmente significativa por la cual nos hemos inclinado, por lo tanto es la que se busca analizar a mayor profundidad en los relatos de los docentes. Como una forma de simplificar estas posturas, entenderemos la corriente de la interculturalidad funcional como él (multiculturalismo) y la corriente de la interculturalidad crítica como él (interculturalismo real).

Estas corrientes o paradigmas se consolidan como las principales estructuras de revisión en los discursos de los docentes, es importante destacar esto, ya que en conjunto a las preguntas contenidas en la entrevista, sirvieron para la construcción y determinación de patrones comunes o diferentes con los cuales se práctica la interculturalidad. De igual manera, las preguntas dentro de esta categoría tienen principalmente tres formas de revelar la información, una a partir de elementos conceptuales y sus correspondientes manejos teóricos del tema; otras reveladoras de experiencias perceptivas y sensibles de lo experimentado por los docentes en el acto de educar; y finalmente las reveladoras de prácticas educativas interculturales.

Tal como podemos observar en la tabla N°9, la cual nos presenta una la síntesis del análisis realizado nos permite conocer que tanto las docentes C1, C2 y C3 entienden la idea de interculturalidad esencialmente como la interacción entre las diversas culturas, por el contrario tenemos al docente C2 que inconscientemente considera la interculturalidad como la exposición de las diversas culturas, respecto a este tema los entrevistados sostienen:

*“La entiendo como la interacción que existe entre diferentes culturas que habitan un espacio social, en donde ninguna debería tener importancia mayor que la otra, se debe lograr generar que*

*ambas o todas las culturas logren coexistir de una forma en la cual ninguna sea más relevante que la otra” (P.13, C1)*

Igualmente, el docente C3 plantea *“Para mí uno de los elementos principales para el desarrollo de la interculturalidad en mis clases de música, es el manejo de un repertorio diverso y contextualizado desde lo histórico” (P.16, C3)*. Finalmente, la docente C4 agrega: *“Es una interacción entre las distintas culturas, en este caso las de la sala de clases por ejemplo” (P.13, C4)*. Podemos entender que tanto la docente C1 como la docente C4 abordan el posicionamiento político de una interculturalidad crítica desde la idea conceptual de la interacción, para ellas la palabra interacción es clave y se refiere a una actitud de escuchar a la diversidad y entregarle un valor teórico igual a la cultura mayoritaria. Como adición a esta similitud de posicionamiento frente a una interculturalidad crítica, la docente C3 aporta sobre una práctica educativa intercultural en su relato, ya que al decir que el manejo de repertorios diversos y contextualizados social y políticamente sobre un problema cultural en su caso la discriminación y el racismo, encaja en la idea de interculturalidad crítica planteada en el marco teórico de esta investigación.

De esta manera, se entiende que la gran mayoría de los docentes entrevistados se posiciona políticamente respecto a la interculturalidad desde una mirada intercultural crítica. No obstante, cabe destacar la particularidad del docente C2, el cual reconoce en su relato una definición del concepto de interculturalidad distinto, al preguntarle qué entiende por este concepto, señala *“Donde convergen distintas culturas” (P.13, C2)*; aunque parece ser una reflexión acotada deja muchas interpretaciones interesantes de reflexionar, principalmente al referirse al acto de converger, este se interpreta como una acción de encuentro sin una profundidad mayor, es decir, a diferencia de las otras lecturas aquí no existe interacción, solo una relación a priori vacía, este posicionamiento se puede evidenciar aún más en la siguiente respuesta, esta nace desde una reflexión personal del docente C2, la cual tiene que ver con las creencias o experiencias que tiene este sobre las dificultades que tienen los estudiantes Mapuche en el contexto de la educación en espacios urbanos, donde indica *“Creo que el problema es que no se le da mucha importancia*

*a que ellos propongan, por ejemplo, a los estudiantes culturalmente minoritarios el no ser considerados en decisiones prácticas como esas, terminan por acatar la cultura de la mayoría” (P.15, C2), el docente se refiere en este extracto a las falencias de los currículum y planificaciones institucionales de su establecimiento en atención de la diversidad, bajo su punto de vista, estas son inexistentes provocando la asimilación forzosa de las minorías de la cultura mayoritaria o su defecto conflicto. Si bien el docente parece entender que su posicionamiento político frente a la interculturalidad es funcional al modelo educativo de la cultura mayoritaria, detecta igualmente las dificultades existentes en las estructuras de la educación chilena en espacios urbanos que impiden un posicionamiento crítico de la interculturalidad.*

De esta manera, encontramos a tres docentes que se posicionan desde una postura crítica en relación a la interculturalidad, en los contextos urbanos de la educación y a un docente que forzosamente reconoce caer en un posicionamiento, el cual si bien atiende la interculturalidad, le es difícil salir del paradigma funcional o exponencial de la diversidad frente a la cultura dominante. Al entender estos datos, podemos reflexionar que si bien existe una mayoría respecto al posicionamiento esperado (crítico) esta postura no llega a ser total, existiendo excepciones que aún entregan la postura respecto a interculturalidad (funcional) que se busca dejar atrás. Esta idea de posicionamientos que no terminan de definirse frente a la educación intercultural, en este caso Mapuche, serán de gran importancia trasladar a las siguientes categorías de análisis, principalmente a las que aterrizan a lo práctico de la profesión de docente de música definidas en las Prácticas interculturales y los Métodos interculturales.

#### **4.5 Prácticas interculturales, hacia una descolonización o la replicación de la folclorización**

Como bien se indica en este apartado, para esta categoría analizaremos los discursos de los docentes desde el ámbito de las prácticas interculturales, entendidas como el aterrizaje teórico de los docentes al momento de trasladar la idea de la interculturalidad a su actividad como docentes de música, sin embargo

para realizar un análisis aún más específico, se ha separado esta categoría en dos corrientes ampliamente desarrolladas durante nuestra investigación, estas serán las prácticas descolonizadoras y las prácticas folclorizantes. La naturaleza de estas categorías es polarizada, ya que las prácticas folclorizantes son comprendidas como el error más frecuente de los docentes al plantearse desafíos en la educación intercultural, en donde las propuestas no profundizan más allá de la diversidad como algo superficial, distinto y estético. Por el contrario, las prácticas descolonizadoras buscan un proceso contextualizado y vinculante respecto a las dinámicas de dominación de las distintas culturas y tiene un distinto grado de profundización respecto a la transformación de las prácticas o patrones culturales de los estudiantes ya sea a nivel corporal, social o cognitivo.

Bajo estas lógicas, los docentes entrevistados no lograron escapar a ambos espectros de las prácticas interculturales, si bien una gran mayoría entendía la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad, y todos dejaban ver entre sus relatos de actividades, concepciones y momentos, que invitaban a un aprendizaje descolonizador, todos recurrían en distintas instancias a prácticas esencialmente folclorizantes, por lo que, resulta difícil determinar el grado de logro en la realización de actividades realmente descolonizadoras, por lo tanto evidenciaremos la diversidad de matices en este aspecto con los siguientes extractos de las entrevistas, por ejemplo, la docente C1 nos cuenta respecto a una actividad

*“Siento que es muy importante desarrollar la identidad y creo que la identidad desde lo histórico es colectiva, porque todos cargamos con una identidad histórica, que viene de atrás y trae las raíces que se nos designó en el contexto que nos tocó nacer” (P.10, C1)*

Podemos leer y entender que estas ideas de la docente nacen desde preceptos de ideas descolonizadoras, como lo son una educación contextualizada desde lo histórico, la que al momento de articularla con el contexto de dominación del pueblo Mapuche por la cultura chilena, entregará un escenario de cuestionamiento y reflexión a los estudiantes, sin embargo estas ideas inicialmente correctas al momento de ser llevadas a una actividad práctica terminan por no profundizar

realmente en esas ideas. esto lo podemos evidenciar más claramente en la siguiente respuesta *“estamos creando un rap sobre los pueblos indígenas y sucede esa apropiación cultural de sentirse ultra mega Mapuche”* (P.27, C1). Si bien, la actividad nace desde las ideas comentadas en el primer extracto, al no estar acompañadas de un proceso más profundo, puede quedar netamente en un trabajo estético de creación musical y no de reflexión social, la cual se siente como la actividad tras del recurso del rap Mapuche; de esta manera, es difícil determinar si existen certezas respecto a una identificación real con la cultura por parte de los estudiantes.

Si bien, la idea de un aprendizaje contextualizado desde lo histórico funciona como una puerta de entrada para el desarrollo y cuestionamiento de la identidad, es necesario un fin para comenzar a desarrollar ideas inicialmente abstractas como la identidad y la interculturalidad, para estos efectos la docente C3 vislumbra una de las responsabilidades más importantes dentro de las prácticas interculturales *“Se puede construir desde la apreciación musical, desde comprender el origen de la música, yo creo que desde ahí se pueden romper muchas barreras raciales”* (P.15, C3).

A partir de esto, entendemos que el fin de la educación intercultural tiene como uno de sus ejes más importantes, la destrucción de las barreras y prejuicios que aparecen desde las concepciones erróneas en la idea de una educación monocultural o multicultural, dentro de las cuales la discriminación racial o en este caso étnica, aparece como uno de los grandes desafíos a enfrentar desde una responsable transmisión de la cultura minoritaria y subsumida, dentro de estas ideas la docente C4 propone una forma de ver los contenidos culturales de la etnia Mapuche en una perspectiva vinculante y no folclorizante *“Creo que hay que darle importancia al año nuevo indígena, es una increíble instancia para que nos sintamos invitados a trabajar los profesores interdisciplinariamente”* (P.28, C4) esto se complementa con lo indicado por la docente C4 en otro momento *“La actividad del We tripantü en el colegio de Pedro Aguirre Cerda tuvo un buen recibimiento por parte de los niños, se sintieron importantes”* (P.25, C4).

En los anteriores extractos de la entrevista, aparecen en primer lugar una contextualización temporal correcta de lo que describimos como contenidos de la cultura Mapuche, aquí se le otorga un grado de significancia a la práctica y enseñanza del ritual de We tripantü, primero reconociéndolo como una instancia realmente significativa de aprendizajes interdisciplinarios puesto a servicio de la etnia y en el segundo párrafo una mirada respecto a la implementación de la actividad en un establecimiento y la reacción afectiva de los estudiantes a la misma.

De esta manera podemos comprender que a la hora de analizar las prácticas interculturales de los docentes en perspectiva de ser determinación, ya sea negativa (folclorización) o positiva (descolonización), el espectro de prácticas es amplio y no responde totalmente una de estas dos, dejando la sensación de que si bien existe un entendimiento respecto al concepto antes estudiando de interculturalidad, sigue siendo un desafío logrado a medias a la hora de su aplicación.

Sin embargo, es muy importante destacar que los docentes reconocen la importancia de enfocar dichas prácticas en dinámicas que transformen las estructuras de discriminación y racismo presentes en la sociedad chilena. Si bien podemos entender las prácticas interculturales como algo transversal dentro de los procesos educativos, se hace necesaria la observación del fenómeno dentro de las particularidades de la clase de música, para lo cual la categoría de “Métodos Interculturales” aparece como la siguiente dimensión de análisis.

#### **4.6 Métodos interculturales: Soluciones contenidas en apropiaciones o transiciones curriculares**

Cuando tomamos la decisión de analizar similitudes y diferencias dentro del discurso de los docentes, en la categoría de métodos interculturales, se busca especialmente reconocer la forma en la que los docentes de música aterrizan tanto el concepto de interculturalidad como el de prácticas interculturales, en un escenario en el cual se desarrollan de actividades sonoras o musicales, en este caso, expresiones sonoras Mapuche, las cuales obviamente buscan construirse en una perspectiva intercultural.

Para efectos de este análisis de las posturas de los distintos docentes, hemos definido la “apropiación curricular” como la actitud o capacidad de apropiarse del currículum intercultural Mapuche de una manera directa, es decir, desde los contenidos más propios de la cultura como lo son el lenguaje, las prácticas y la cosmovisión, (es importante recalcar que la música o las expresiones sonoras se encuentran como un elemento transversal a estas tres dimensiones y serán definidas como experiencias de aprendizaje profundo). Por el contrario, las “transiciones curriculares” aparecen como una forma híbrida de abordar o enseñar las expresiones sonoras Mapuche, donde si bien el fin busca una reflexión en torno a la cultura y su contextualización social, cultural o política, esta se encuentra desde la especialidad musical sujeta a una hibridación principalmente reflejada en la adaptación de un repertorio occidental que adopta elementos de la cultura Mapuche.

Bajo estas lógicas y de acuerdo a los datos expuestos en la tabla N°9 de síntesis del análisis de las entrevistas, podemos observar de una manera general que las transiciones curriculares son ampliamente utilizadas por los docentes en el contexto urbano de la Región Metropolitana a la hora de enseñar elementos de la cultura Mapuche, a través de sus expresiones sonoras. Sin embargo, en relación a algunas posturas o actividades de los docentes C3 y C4 aparecen incipientemente elementos que invitan a una metodología que parcialmente toca la apropiación curricular.

A continuación, revisaremos cómo se logra observar una diversidad bastante importante en la forma en que los docentes consolidan métodos interculturales de enseñanza musical, la organización de esto será en un sentido gradual, ya que de esta manera podremos evidenciar la forma en que los docentes van pasando desde los métodos de transiciones curriculares a didácticas que rozan o alcanzan levemente la apropiación curricular.

Como punto de inicio, al fijarnos en lo expuesto por el docente C2 encontramos una relativización del acto de acercar a los estudiantes a actividades musicales interculturales, a partir de un repertorio sincretizado entre lo étnico Mapuche y lo occidental; al consultarle respecto al uso de este nos expone “*Lo utilizo, aunque no*

*suelo centrarme mucho en este tipo de repertorio” (P.26, C2).* Es importante destacar que, si bien el docente utiliza el tipo de repertorio étnico o sincretizado entre lo étnico y lo occidental, no suele ser el usado con mayor frecuencia, escogiendo otros repertorios de otra índole antes que este. Esta observación nos sirve como base, en relación a que la decisión de usar estos repertorios por sí solos no determina que una clase o elección didáctica en torno al repertorio represente realmente una actividad intercultural.

Siguiendo con esta lógica, un escalón más arriba encontramos lo comentado por la docente C1

*“Lo he hecho en ocasiones, yo uso mucho a Violeta Parra, tiene música que está ligada a la cultura Mapuche, tanto en temáticas y letras, como en influencias sonoras o instrumentales” (P.26, C1)*

Si bien, en el caso de la docente C1 se observa que siguen predominando métodos de transiciones curriculares, específicamente en el uso de repertorio de origen occidental que comparten elementos de la cultura o sociedad Mapuche, la diferencia principal con el docente C2 tiene que ver con el nivel de profundidad que da a su reflexión, ya que recalca sobre la idea de un repertorio elegido con un sentido, pues al hablar de música ligada ya sea por su temática, letras, influencias sonoras y elementos instrumentales a la cultura Mapuche, se puede interpretar que existe una mayor rigurosidad en la elección pedagógica del repertorio, el cual debe cumplir con ciertos requisitos, en este caso transmitir un mensaje social y cultural importante respecto a la historia o actualidad de la etnia; al enfocarse de igual manera, en la letra busca una reflexión y un cuestionamiento en los estudiantes culturalmente ajenos o pertenecientes a la etnia.

Sin embargo, la misma docente se limita a la realización de un método de apropiación, debido a un respeto importante hacia una etnia de la cual no se siente parte

*“Creo que para nosotros que no pertenecemos a esa cultura, una buena opción es explorar y exponer desde la música que mezcla elementos de la cultura Mapuche, con elementos de la cultura occidental” (P.27, C1)*

Hasta aquí, los dos docentes analizados se refugian principalmente en métodos de transiciones curriculares, en un mayor o menor nivel de profundización temática o uso. A continuación, revisaremos cómo las docentes C3 y C4 pasan gradualmente desde métodos de transición curricular a métodos de apropiación curricular.

Comenzando con la docente C3 esta continúa con el método utilizado por la docente C1, sin embargo se logran identificar pequeñas diferencias procedimentales, por ejemplo cuando declara

*“Cuando hacemos análisis de la música en la sociedad; hemos escuchado canciones de rap que hablan de la lucha del pueblo Mapuche, hablan de los weichafes asesinados, si se ha tratado la temática, la contingencia social. Igual he utilizado música que tiene las sonoridades o instrumentaciones características de la cultura Mapuche, se puede ocupar o escuchar en temas de Ana Tijoux, Portavoz, de Waikil” (P.28, C3)*

Aun cuando se podría pensar que la metodología utilizada por la docente C3 (en cuanto a repertorio), es similar a la docente C1, esta se logra destacar principalmente por un posicionamiento político más marcado, que ataca a un problema coyuntural que sufre la etnia Mapuche en la actualidad, de esta forma, la acción de escoger un repertorio como este define una postura política más directa, para la transformación del pensamiento en los estudiantes que desarrollan la actividad, invitándolos a reflexionar y buscar un posicionamiento ante el conflicto, tengan o no un sentimiento de pertenencia sobre la cultura Mapuche. De esta misma manera, la docente C3 se expresa respecto a ideas a futuro de cómo abordar contenidos correspondientes a la etnia Mapuche, indica:

*“...Otra cosa que veo factible es el desarrollo de actividades, más bien ceremonias o festividades del pueblo Mapuche en los establecimientos, porque estaríamos educando y derribando barreras culturales de la educación actual” (P.28, C3)*

Lo expresado por la docente en esta reflexión, nace sobre el supuesto de qué forma cree que podría mejorar sus prácticas interculturales en la transmisión de expresiones sonoras del pueblo Mapuche. Cabe destacar, que se siente una disposición positiva de parte de la docente en avanzar desde un método de transiciones curriculares a uno de apreciación curricular, en el que el uso de repertorios sincretizados pase a ser el uso de repertorios de raíz étnica, como bien entiende a docente; presentes en contextos como las festividades y las ceremonias de la etnia.

Finalmente, la docente C4 también posee rasgos importantes de métodos de transición curricular, que nos esboza un camino a seguir para la realización de prácticas que alcanzan evidentemente una apropiación curricular. La docente expresa respecto al uso de repertorios de origen étnico o sincretizados:

*“Sí, principalmente algunos repertorios de Violeta Parra y documentales del Museo de Arte Precolombino, eso de una manera expositiva y la Violeta Parra de una manera más práctica” (P.26, C4)*

Pese a que desde una mirada general, no podemos encontrar grandes diferencias con lo planteado por la docente C1 y C3, en cuanto al uso de transiciones curriculares desde el repertorio; la docente C4 agrega una nueva opción metodológica, esta apunta al apoyo con material audiovisual que nace desde las fuentes principales de la cultura, estableciendo en primera instancia un vínculo con la cultura Mapuche más auténtica. Esta idea se puede consolidar más aun en la experiencia de aprendizaje compartida por la docente C4, donde nos expresa:

*“...Por ejemplo la música Mapuche, voy a pasar repertorios y contextos. Como profe cuesta saber todo, pero creo que si se puede intencionar actividades en las que este chico o chica se sienta seguro, como por ejemplo lo decía del We tripantü, se menciona que consiste, se trata de entender los ritos y se invita al establecimiento gente que realmente es conocedora del tema; creo que el profesor no es la persona idónea para enseñar eso, porque es ajena a la etnia, puede respetarla mucho, pero al final es ajena, su mejor función es ser el gestionante de la actividad entre el establecimiento y la comunidad” (P.12, C4)*

Nos parece muy interesante esta última respuesta entregada por la docente, ya que se considera que de acuerdo a su forma de trabajar los contenidos, es la que refleja un mayor parecido a los métodos revisados por los educadores en el contexto rural. En primera instancia, la docente al tomar la decisión pedagógica de llevar una ritualidad como el We tripantü al contexto escolar, realiza una apropiación curricular de expresiones sonoras Mapuche presentes en dicha ceremonia, además evita la folclorización al situar temporalmente la actividad en el momento específico del año. Otra decisión interesante, es la de definir cuáles son sus límites dentro de la cultura que busca enseñar, al entender sus limitantes como sujeto ajeno a la etnia, por lo que prefiere invitar a autoridades, en este caso una Machi a guiar la ceremonia, enriqueciendo aún más la práctica, construyendo un espacio realmente intercultural, o que al menos acercándose bastante.

La forma anterior en la que se analizaron las respuestas entregadas por los docentes dentro de esta categoría, refleja una similitud en la cual se puede evidenciar una predominante práctica metodológica de transiciones curriculares, en las que mezclan elementos culturales Mapuche con la música occidental popular. Sin embargo, se puede evidenciar una insipiente práctica o inquietud por prácticas y actividades que pasan gradualmente a formar parte de las apropiaciones curriculares.

Esta realidad observada nos invita a reflexionar sobre nuestra última categoría, la cual busca indagar en espectros más personales y emocionales de los docentes frente al tema, esta categoría es denominada “Postura del docente, percepción y reflexión sobre contexto”.

#### **4.7 Postura del docente, percepción y reflexión sobre el contexto**

La siguiente categoría de análisis, busca establecer una relación entre las posturas de los docentes de música en relación a su percepción y reflexión del contexto de una educación intercultural; esta se sustenta en la lectura de tres dimensiones de su posicionamiento, en primer lugar sus respuestas serán vista desde el nivel de conocimiento o desconocimiento del tema, en segundo lugar su disposición afectiva, es decir respeto o indiferencia y por último sus proyecciones a futuro.

Cuando indagemos sobre la dimensión de conocimiento respecto al tema, enfocaremos la atención sobre los extractos de las entrevistas que apuntan a la transmisión del conocimiento de los docentes respecto a los programas de educación intercultural existentes en el sistema educativo actual, de igual manera indagaremos sobre el desconocimiento o conocimiento de repertorios Mapuche y cómo esto influye en la seguridad de los docentes a la hora de enfrentarse en prácticas de educación intercultural Mapuche.

La siguiente dimensión tiene que ver con la disposición afectiva del entrevistado, ya sea respeto o indiferencia, donde nos centraremos en los discursos de los docentes en los cuales transmitan su experiencia sensitiva sobre el tema, de igual manera destacaremos su visión respecto a la forma en la que las comunidades educativas y sus actores están mirando la educación intercultural Mapuche. Nos centraremos principalmente en el análisis de reflexiones de los docentes respecto a las preguntas que apuntan a una transmisión de su actividad como docentes.

La última dimensión a indagar tiene que ver con las proyecciones a futuro que tiene el docente; buscaremos realizar un análisis sobre los pensamientos y reflexiones más profundas de los docentes entrevistados, es decir, se pondrá especial atención en reflexiones contextuales y en las articulaciones que generan los docentes desde

el concepto de interculturalidad, con una escala personal presente en su actividad como educador musical, con esto apuntamos a una escala espacial próxima presente en la disposición de los establecimientos educacionales; y finalmente una escala espacial global presente en el panorama social y político del país. El principal fin de esta dimensión es retratar la postura y el posicionamiento de los docentes frente al futuro y cómo recogen experiencias de su presente y pasado para la construcción de caminos que apunten hacia un fortalecimiento de las prácticas interculturales Mapuche en la educación musical en contextos urbanos.

Al comenzar a explorar sobre la postura de los docentes y su conocimiento respecto a las políticas institucionales, se reconoce un patrón común sobre el desconocimiento de los programas de EIB, respecto a esto son tajantes e indican: *“Lo desconozco completamente, desconozco proyectos educativos que se centren en eso”* (P.18, C1) *“No sé nada”* (P.17, C2) *“Lamentablemente no conozco, nada”* (P.17, C4), si bien estas respuestas fueron tajantes en cuanto al conocimiento de los programas de EIB por parte de los docentes, aparece una visión por parte de la docente C3 que si bien continúa con el desconocimiento respecto a los programas *“La verdad es que no mucho, no conozco la forma en que se pueden insertar estos programas”* (P.17, C3) reconoce la ejecución de estos en su establecimiento

*“...pero acá están insertos, acá hay un trabajo de gestión muy bueno, en la escuela hay distintos programas funcionando y entre esos el tema del desarrollo de la lengua mapudungun, pero no conozco en particular los programas para poder impartirlos en la escuela”* (P.17, C3)

Esta reflexión resulta interesante, ya que a pesar de que se reconoce un desconocimiento de los programas por parte de la docente, esta desmitifica la idea sobre la existencia de estos programas (EIB) solo en contextos rurales, lo que nos podría llevar a reflexionar que impartir este tipo de programas se encuentra sometido solamente a voluntades administrativas de los establecimientos educacionales.

Por otra parte, esta postura de desconocimiento que predomina en los docentes entrevistados podría identificarse en lo que se ha estudiado como los problemas de la educación intercultural bilingüe donde la investigadora Rother reconoce como el principal inconveniente

*“En primer lugar, el programa educativo concebido a nivel estatal constituye una medida solo para la población indígena]... [De ahí que el EIB no sea parte de una política dentro del sistema general de educación, si no que viene a ser una especie de apéndice del plan gubernamental chileno” (p.80)*

El carácter focalizado de las políticas gubernamentales que trabajan la interculturalidad termina por enfocar la interculturalidad solo para la cultura minoritaria, relegando a la cultura mayoritaria, y por ende a los espacios que estas habitan a una educación sin perspectiva intercultural, aun cuando estos espacios, en este caso la Región Metropolitana, contenga en sus establecimientos educacionales a estudiantes que se identifiquen como Mapuche.

Siguiendo con la dimensión de conocimiento, aparece como segundo punto el manejo de repertorios de expresiones sonoras Mapuche; es importante aclarar para este punto que al hablar de expresiones sonoras Mapuche no nos referimos a lo antes visto como sincretismos entre música Mapuche y elementos de la música occidental, si no que nos referimos específicamente a música de carácter étnico principalmente ritual o ceremonial. Existen dos aspectos importantes a destacar, en primer lugar la unanimidad en cuanto al desconocimiento de estas expresiones sonoras por parte de los docentes, producto de un desconocimiento y poca difusión del repertorio, por ejemplo la docente C1 establece una relación en cuanto al manejo de repertorio étnico y el fortalecimiento de la identidad:

*“Yo creo que el desconocimiento en torno a repertorio Mapuche genera una falta de identidad, sobre todo cuando hay estudiantes que sí se consideran parte de una etnia y como uno no es capaz*

*de entregarle lo necesario para que pueda descubrir un poco más allá de sus raíces o cultura” (P.30, C1)*

Este desconocimiento del repertorio de origen étnico por causa de una falta de difusión y socialización se evidencia aún más en reflexiones más tajantes como las del docente C2 *“La verdad es que no utilizo mucho repertorio étnico” (P.24, C2)* *“Siento que como profesor no estoy preparado para llamar la atención con repertorios de música étnica” (P.25, C2)*, finalmente la docente C3 añade a esta postura *“No he llegado a ese desarrollo de repertorio étnico. Yo creo por no profundizar y falta de experiencia” (P.24, C3)*.

Una de las causas principales en el no uso de repertorios étnicos tiene que ver con el respeto y conciencia de limitaciones que los profesores comprenden que poseen, bajo estas lógicas la docente C4 comunica

*“La información que manejamos los profesores no es completa o tan buena, la reducción de información presente en el contexto educativo es un problema. Hay que generar bases de información directa que nos permitan enseñar algo bien desde el respeto” (P.30, C4)*

En el extracto anterior, la docente reconoce en la pluralidad del currículum un inconveniente al momento de buscar especificidad, en este caso la música étnica Mapuche, necesaria para una educación realmente intercultural se ve afectada por el manejo escaso de la docente de ese tipo de repertorios, la docente C1 añade a esta postura

*“Si me hablas de expresiones sonoras de ceremonias, a mí me encantaría adentrarme en eso, pero no lo he hecho porque desconozco mucho el cómo poder llevar algo tan profundo como eso, eso va más a lo espiritual y siento que me sentiría muy insegura” (P.26, C1)*

En este caso, la docente se refiere al uso de repertorios étnicos, en los cuales no incursiona debido al no sentirse preparada o idónea para transmitir esas

experiencias a sus alumnos, por lo tanto se entiende que el no uso de estos repertorios no se debe a una falta de interés, sino a una convicción afectiva de respeto, que busca terminar con la práctica que difunde una cultura étnica de manera errónea por falta de rigurosidad, lo cual en los contextos educativos se da mucho produciendo la folclorización de las etnias.

De esta manera, al analizar similitudes o diferencias sobre la dimensión de conocimiento de los docentes respecto a la temática de EIB y repertorio étnico, encontramos similitudes muy marcadas, en la primera relacionadas a un desconocimiento transversal causado por la focalización de las políticas estatales de EIB, que resultan ser muy difíciles de encontrar en contextos urbanos ampliamente diversificados en relación a culturas e identidades. Y en la segunda, se reconoce un desconocimiento relativo de repertorios étnicos de expresiones sonoras Mapuche por parte de algunos docentes, y un respeto por la cultura Mapuche que imposibilita el empoderamiento de estos contenidos por parte de docentes que se sienten atraídos a esta cultura, pero que no se identifican o reconocen como parte de esta.

Continuando con la postura del docente, esta vez con la dimensión de disposición afectiva, nos centraremos en algo que el punto anterior se dejó entre ver, nos referimos al respeto o indiferencia sobre el tema por parte de los docentes entrevistados y cómo perciben ellos que se comportan afectivamente todos los participantes de las comunidades educativas sobre la educación intercultural Mapuche.

Existe un respeto hacia la cultura Mapuche por parte de los docentes, sin embargo se aprecia que estos se enfrentan de una manera diferente sobre esta situación, por ejemplo la docente C1 al pedirle su opinión respecto al uso de repertorios étnicos Mapuche indicó *“Tengo un respeto por la cultura que me haría pensar de una manera súper precavida la transmisión de esos contenidos sin manejarlos óptimamente”* (P.25, C1), aquí podemos observar que si bien existe una disposición afectiva de respeto, este se transforma en un impedimento para la transmisión de los contenidos, no obstante se hace necesaria la transición de ese sentimiento de

respeto inseguro a una apropiación de los contenidos, bajo esta lógica la docente reflexiona

*“Respecto a las expresiones sonoras Mapuche del contexto ritual, me parece una buena idea ligarlo a la experimentación de las festividades indígenas, pero no sé si sea tan posible en todos los establecimientos, si realmente quieres enseñar una cultura tienes que ser capaz de llevarlo como se mueve realmente esa cultura”*  
(P.29, C1)

Para la docente no basta solamente con las voluntades personales, dando a entender la aparición de un nuevo elemento que tiene mucho que aportar respecto a las relaciones de afectividad, estas son las comunidades educativas como propiciadores de actividades realmente interculturales o como limitantes de la acción de los docentes frente a estas propuestas educativas, la docente C3 nos relata experiencias en la forma de trabajar por parte de la comunidad educativa de la escuela Pedro Aguirre Cerda, en la comuna de Cerrillos:

*“Existen clases de Mapudungun en la escuela, si se fomenta mucho el desarrollo de esta cultura, de este pueblo originario y si hay mucha representatividad, porque acá sí se trabaja mucho que los niños y las niñas conozcan y se sientan parte de ella (cultura)”*  
(P.11, C3)

A partir de esta experiencia nos queda claro que de existir una disposición afectiva, este tipo de actividades por parte de las comunidades educativas pueden desarrollar espacios realmente significativos de educación intercultural Mapuche, sin embargo se pueden considerar como casos aislados dentro del panorama de los establecimiento en la Región Metropolitana. Otro ejemplo de los resultados obtenidos cuando las comunidades educativas se muestran abiertas a una disposición afectiva positiva de la interculturalidad es la que nos comunica la docente C4

*“En mi lugar actual sí siento que hay más interés y representatividad, hace poco tuvimos la actividad del we tripantü, donde se invitó a una machi que dirigiera la ceremonia, y los estudiantes se vieron muy interesados en conocer, estudiantes que si son de la etnia, pero no sabría decirte si practicantes activos de su cultura, sin embargo tenían mucho interés de conocer aún más”*  
(P.11, C4)

A partir de lo relatado por la docente, podemos evidenciar que cuando existen profesores y comunidades afectivamente dispuestas desde el respeto a la transmisión de contenidos correspondientes a la etnia, se logran desarrollar actividades altamente significativas que captan la atención de los estudiantes, que como bien expresa la docente, siendo parte de la etnia no sabían en profundidad elementos de su propia cultura, logrando tener un acercamiento más significativo a la misma al desarrollar una actividad que sustente su identidad y los valide como sujetos Mapuche en el contexto de una educación diversificada. De igual manera, la docente reflexiona sobre la importancia de difusión de estas actividades tanto para estudiantes de la etnia como chilenos

*“Es fundamental que los estudiantes chilenos y no chilenos vean el origen de las cosas y que a partir de eso generen sentimientos de pertenencia o por último respeto”* (P.29, C4)

Esta reflexión es muy importante, ya que demuestra uno de los elementos más importantes en las dinámicas interculturales, la cual tiene que ver con una reeducación sobre la sociedad posmoderna, desmitificando la idea de una sociedad monocultural pasando a la idea de una pluriculturalidad, la cual debe cimentarse sobre el conocimiento contextual de las culturas subyugadas a la dominante, en este caso la cultura mapuche subyugada a la identidad chilena, de esta manera se educa con una perspectiva anti racista que posibilita la convivencia de las distintas culturas, generando nuevas esferas de pertenencia cultural o respeto por la diferencia.

Es interesante destacar la transversalidad positiva de los docentes respecto a la cultura Mapuche en el ámbito de la educación musical, ya que esto demuestra una transformación cultural por parte de las nuevas generaciones de docentes, que si bien puedan frenar sus impulsos de realizar actividades interculturales por el temor de recaer en actividades folclorizantes, tienen una mirada positiva de la cultura en cuestión y apuntan hacia una transformación de las dinámicas de educación intercultural a futuro. Esta positividad respecto al futuro de la problemática es de gran importancia analizar, por lo tanto será examinada en el último punto dedicado a la postura de los docentes.

Finalmente y como se mencionó anteriormente, la última dimensión a analizar tiene que ver con la proyección futura de los docentes de música respecto a temas de educación intercultural Mapuche. En este apartado, se busca establecer una articulación de las opiniones y pensamientos de los docentes respecto al concepto central de la interculturalidad y su actividad educativa, estos son organizados para su entendimiento de una manera secuenciada en espacios de reflexión que van desde un dimensión cercana, de cómo el docente entiende que deben transformarse sus prácticas en post de mejorar la educación intercultural (escala personal), de cómo establecimientos educativos son actores posibilitadores o coartadores de la educación intercultural (escala espacial próxima), hasta llegar finalmente a un panorama social y político del país, entendida como la mayor dificultad o virtud para la replicación de proyectos interculturales en la educación (escala espacial global).

Como de costumbre, iniciaremos con la dimensión más próxima al docente en su reflexión de la interculturalidad en su cotidiano accionar; en este punto es donde para efectos iniciales de este análisis rescatamos lo expresado por la docente C3,

*“Creo que desde el aula se deben generar cambios, uno de los cambios a generar es el reconocimiento del pueblo Mapuche y muchas otras luchas que existen. Por lo tanto, como profesor tenemos el deber de exponer esos temas” (P.27, C3)*

En este caso, la interculturalidad aparece como una herramienta necesaria para la docente, en el sentido de que esta es capaz de destruir las estructuras de dominación cultural que ejerce la cultura chilena sobre la Mapuche, además reconoce en el acto educativo uno de los mayores difusores de la idea de reconocimiento de la etnia, por lo tanto para el docente la difusión de ideas interculturales en la educación musical no es solo una opción dentro de una gran gama de contenidos presentes en el currículum, si no un problema necesario de atender dado las coyunturas sociopolíticas actuales. Bajo esta misma lógica la docente C4 agrega

*“Hay que generar bases de información más directa que nos permitan enseñar algo bien desde el respeto. Si bien el currículum te empuja a saber todo, uno tiene que definir puntos temáticos de importancia relevantes para la sociedad actual y ahí obviamente que la difusión y correcta comprensión de la cultura Mapuche es un tema relevante, más con la radicalización de los movimientos racistas hacia lo Mapuche” (P.30, C4)*

Lo que nos dan a entender las reflexiones de estas docentes, en cuanto a las proyecciones futuras, es que la difusión y fortalecimiento de didácticas interculturales no debe buscar la práctica de la interculturalidad como algo aislado, sino más bien debe tener un posicionamiento político claro, el cual apunta evidentemente a reeducar a los individuos en una valoración de la cultura de la otredad y así, de esta manera debilitar o eliminar las corrientes racistas presentes hasta hoy en los modelos educativos.

La escala espacial próxima a los docentes se encuentra encarnada por los establecimientos educativos, en estos se buscarán las reflexiones de los docentes entre la concepción de la interculturalidad y las trabas o facilidades que han fomentado los centros educacionales. A diferencia del punto anterior, en el cual se interpretaba de una manera positiva las proyecciones futuras a un nivel personal por parte de los docentes, estos se muestran más precavidos al reflexionar sobre el

rol de los establecimiento en el fortalecimiento de una educación intercultural Mapuche. Un ejemplo claro de esto es lo que reflexiona el docente C2

*“No hay una gran cantidad de estudiantes que se identifican con la cultura Mapuche y creo es porque no se propician con los lineamientos de los colegios con esos contenidos, por ejemplo, no se enseña Mapuzungun]...[Creo que se resume porque faltan instancias de acercamiento con la cultura desde las directivas”*  
(P.11, C2)

El docente construye esta reflexión a partir de su experiencia en dos establecimientos de la comuna de San Bernardo, en los cuales reconoce una deficiencia desde las directivas de los establecimientos en la difusión o aprobación de proyectos que busquen el fortalecimiento de una educación intercultural Mapuche. De igual manera, la docente C1 agrega otra problemática que puede aparecer cuando se logra pasar de una negativa inicial por parte de las directivas, a lo que expuso:

*“Siento que tiene que existir una vinculación real en el caso de transportar la música ritual al espacio del colegio porque si solo es algo expositivo, pierde su fin el acto, se descontextualiza. Es peligroso, se puede caer en el apropiamiento cultural, creo”* (P.26, C1)

La reflexión de la docente apunta hacia una problemática que puede surgir desde la poca rigurosidad sobre los métodos interculturales seleccionados para la realización de proyectos de esta índole dentro de establecimientos educacionales, como hemos revisado ampliamente una lectura de la interculturalidad mal empleada termina en una incorrecta difusión de la cultura, lo que conocimos como folclorización. De esta manera, a diferencia de la proyección positiva encontrada a nivel personal, aparece contradictoriamente una proyección a nivel espacial próxima negativa, con trabas y dificultades a priori reconocidas por los docentes.

Finalmente, la escala espacial global se encuentra representada en las proyecciones futuras que sientan los docentes en relación al panorama social y político del país. Dentro de esta perspectiva la docente C3 establece una relación entre los establecimientos y el panorama social-político, la docente articula la dimensión próxima de los docentes y espacial próxima de los establecimientos, para de esta manera formular una reflexión a nivel global, expreso:

*“El sistema educativo actual no necesariamente es inclusivo, es bastante excluyente y la sociedad actual sigue siendo prejuiciosa respecto a lo que es la cultura Mapuche, el pueblo Mapuche, entonces sí creo que va a ser como un oasis (La escuela) en medio de un desierto súper complejo. Sin embargo siento que culturalmente Chile va avanzando hacia el reconocimiento, desde lo que es la constitución y todo. Hay reconocimiento pero también hay una radicalización penosa respecto a lo que es el fascismo contra el pueblo Mapuche” (P.12, C3)*

En el extracto anterior, la docente habla desde su experiencia positiva en la Escuela Pedro Aguirre Cerda, en la cual sí hay insertos programas de educación intercultural, como es el caso del curso de Mapudungun. Por lo tanto, reflexiona en una perspectiva más positiva respecto al panorama global, reconoce que el establecimiento aparece como una suerte de excepción al panorama general de la Región Metropolitana, la docente reconoce las falencias existentes como los problemas en materias de inclusión y rasgos discriminatorios hacia la etnia Mapuche en la sociedad chilena actualmente. No obstante, deja entre ver su optimismo por los nuevos procesos de reivindicación de los pueblos originarios que están surgiendo desde los procesos políticos presentes en la nueva constitución. Bajo esta premisa, las expectativas en torno a la superación de las prácticas discriminatorias en la educación intercultural atraviesan un instante de optimismo, el cual los docentes no deben dejar pasar.

De esta manera, podríamos destacar a grandes rasgos en esta última dimensión de proyecciones respecto al futuro dentro de la categoría de postura del docente que

existe una reflexión positiva e importante en cuanto a cómo se sienten los docentes en actos de reivindicación del pueblo Mapuche, a través de la educación intercultural, lo que nos deja a entrever que se sienten entendidos dentro de los desafíos que plantea la educación intercultural, pero que reconocen sus mayores temores y enemigos en la figura de los establecimientos que aún no adoptan una postura progresista, la cual está sujeta a una estructura obviamente difícil de transformar, emitida desde las políticas estatales que siguen delimitando la educación intercultural a espacios periféricos de la educación. De esta manera, los proyectos e intentos de actividades interculturales Mapuche por parte de los docentes de música se desarrollan como satélites que se resisten y orbitan un sistema educativo que los trata de repeler, siendo incapaces de seguir su naturaleza dinámica que busca una transformación intercultural crítica de la educación, en este caso de la educación musical.

## **CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES**

La génesis del problema de la educación intercultural Mapuche nace desde la necesidad de un reconocimiento y autodeterminación de la etnia, la cual al resistir a los aparatos de asimilación nacional e identidad chilena, reclamaron la necesidad de modelos propios de educación, los cuales gradualmente y con distinto impacto fueron apareciendo en las últimas décadas.

La educación intercultural Mapuche, es una problemática ampliamente estudiada por educadores de distintas ramas del campo de la pedagogía, principalmente en materia de lingüística, dada la importancia del patrimonio cultural de la etnia, es así como surgieron gradualmente políticas de educación interculturales que buscaron satisfacer la efervescencia de los movimientos de reivindicación indígena en el país.

Sin embargo, como pudimos ver ampliamente en nuestra investigación, estas políticas principalmente encarnadas en los proyectos de EIB fueron ampliamente criticados por su focalización hacia las culturas minoritarias asentadas en reducciones o en el espacio rural de la educación, en contra posición a la inmensa mayoría de sujetos identificados con la etnia asentados en espacios urbanos y en mayor porcentaje en las comunas periféricas de la Región Metropolitana de Santiago. Es desde esta premisa que nació la interrogante de esta investigación, la cual busco responder a ¿Qué estrategias didácticas interculturales implementa el docente de música, en el aprendizaje de expresiones sonoras Mapuche en aulas diversificadas en contextos urbanos?

La idea de esta interrogante fue trazar una estructura que desde la teoría permitiera obtener a partir de entrevistas a docentes de música en este contexto urbano, relatos de sus prácticas y reflexiones frente al desafío de educación musical intercultural Mapuche en aulas diversificadas. Es así como las estrategias didácticas aparecieron como los elementos a relatar; de igual manera se definió anteriormente dos posturas, una correspondiente a las transiciones curriculares y otra a las apropiaciones curriculares, como bien se pudo observar existía una presencia de ambas posturas, aunque mayoritariamente los profesores tendieron a utilizar

estrategias didácticas correspondientes a transiciones curriculares, en la cuales a partir de un repertorio sincretizado entre música popular y elementos sonoros y contextuales de la cultura Mapuche, construían diversas prácticas de repertorio y práctica instrumental por una parte, y de pensamiento y reflexión sobre la música como un elemento reflexivo en la sociedad por otro, se podría concluir que bajo estas lógicas existía un equilibrio en el enfoque que se le daba a estos espacios curriculares que pretendían establecer una relación entre música y cultura. Sin embargo, al posicionarnos en una perspectiva más exigente estas estrategias didácticas no alcanzaban a posicionarse como actividades interculturales y solo se quedaban a medio camino.

No obstante, a lo largo de la investigación surgieron otras estrategias, en menor medida, las cuales apuntaron hacia una apropiación curricular de elementos más autóctonos de la cultura Mapuche, como lo son sus ritualidades y ceremonias traspasadas al espacio de la educación formal, localizándolas correctamente en el espacio temporal del año y con la participación de personas externas al establecimiento pero miembros de la cultura Mapuche, configurando de esta manera una estrategia intercultural que construye una práctica más profunda en cuanto a la experiencia y vivencia de la cultura.

Se pudo descubrir que, esta tendencia mayoritaria a estrategias interculturales semi profundas representadas en las transiciones curriculares por parte de los docentes de música, se debían principalmente a un desconocimiento del repertorio étnico Mapuche, el cual tiene una exposición y difusión menor al de otras etnias. Otro elemento que influía de una manera directa en esta interculturalidad incompleta se debía a la preocupación y respeto que tenían los docentes de música entrevistados sobre una cultura (Mapuche) que a sus ojos y construcción como docentes merecía un respeto, cuestionándose sus capacidades reales de impartir estos aprendizajes de una manera óptima que evitara la folclorización de la cultura.

Una de las conclusiones más importantes a las que se ha llegado, corresponde a que no existe una postura o visión institucionalizada de la educación intercultural Mapuche en el contexto urbano, principalmente a causa del carácter globalizado de

las urbes, lo que influye directamente en la multiplicidad de identidades presentes en los contextos educativos, por lo tanto si bien en la Región Metropolitana se concentra la mayor cantidad de estudiantes Mapuche, estos se encuentran diseminados en lo amplio de todo el tejido educativo de la ciudad, invisibilizando su identidad étnica en medio del relativismo de la globalización. De esta manera las instancias de educación intercultural Mapuche quedan sujetas a posturas o métodos de educación intercultural de los docentes, los cuales a raíz de una inquietud en el tema se erigen como caudillos de la lucha que busca la reivindicación de la identidad Mapuche en la ciudad ajena.

Es a partir de la idea anterior, que se vuelve fundamental reconocer el rol del docente de música en el contexto actual, ya que cuando este es capaz de comprender las sensibilidades del tema y de los grupos humanos diversos con los cuales se relaciona en el acto de educar, debe ser capaz de moverse entre los entrapados caminos de la educación intercultural crítica, de esta manera sus competencias teóricas y prácticas se convierten en su principal arma de descolonización. De esta forma, el rol del docente no puede ser para efectos de esta problemática imparcial, menos cuando los aparatos de discriminación racistas están alcanzando posiciones de representatividad política, tergiversando el valor de la cultura Mapuche con discursos de odio que pueden a través de los medios de comunicación entrar en la construcción valórica de los y las estudiantes, es desde ese campo de disputa que el rol y deber de los docentes de música es difundir e intencionar la curiosidad por el aprendizaje de la cultura Mapuche, por medio de las expresiones sonoras, las que nos invitan a resignificar nuestra identidad local y comprender la dimensión de la dominación e invisibilización de la identidad Mapuche y Mapuche Warriache que resiste en las grandes ciudades. Si como docentes de música somos capaces de socializar de mejor manera elementos como lo son, el repertorio, actividades y métodos de educación intercultural no se dependería tanto de voluntades políticas administrativas de los establecimientos o departamentos de educación.

Con todo lo expuesto hasta ahora, se hace necesaria la construcción de una alternativa educativa intercultural Mapuche en la Región Metropolitana, que sea capaz de atender a la gran cantidad de estudiantes Mapuche y no Mapuche que sienten una inquietud por aprender más sobre su cultura de origen, dando cabida a estudios futuros que busquen indagar sobre la viabilidad de este tipo de proyectos, los cuales actualmente existen, pero que por condiciones legales se encuentran reducidas solo a comunidades y establecimientos rurales que poseen una matrícula de un 20% de estudiantes indígenas, lo cual en la práctica hemos evidenciado que no hace más que construir una educación intercultural engañosa que enseña y transmite la cultura y conocimientos de la minoría a la minoría en un espacio temporal y espacialmente reducido, replicando las interminables relaciones discriminatorias entre el Estado de Chile y el Pueblo Nación Mapuche.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Santullano, M. Forno, A. (2017) *“Educación Intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas. Narrativas en ocho poemas”*. Valdivia. Universidad de Los Lagos. Estudios Pedagógicos (pp.8-23).

Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Serie Sociología.

Aravena, A. (2002). *Los mapuches-warriaches; procesos migratorios contemporáneos e identidad mapuche urbana* (pp. 162 – 184). Lima. Instituto Francés de Estudios Andinos.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe.

Bernabé, M. (2011) *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. Universidad de Murcia.

Cayumil, R. (2001) *La música Mapuche: una mirada a los procesos subyacentes que se generan a partir de su uso y práctica cotidiana en diferentes contextos socioculturales*. Cochabamba, Bolivia. Universidad Mayor de San Simón.

Dietz, G. Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (pp. 21-28). México D.F.: Secretaria de Educación.

Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural* (pp. 51 – 68). Lucerna: Revista Latinoamericana, Volumen 13.

Ferrao, V. (2010). *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales* (pp. 334 – 342). Rio de Janeiro: Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro.

Figuroa, L. (2015) *“Educación Intercultural Mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar”*. Villarrica. Pontificia Universidad Católica de Chile (pp.2-8).

Figuera, L. Bolomey, C. Caniguan, N. (2018) *“Educación mapuche en el Chile neoliberal: Análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía”*. Guadalajara. Universidad Jesuita de Guadalajara. Sinéctica, Revista electrónica de educación (pp.2-21).

Forno Sparosvich, Amilcar, & Soto Silva, Ignacio. (2015). *Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional Mapuche (ül)*. Alpha (Osorno), (41), 177-190.

León, B. Natali, A. (2017). *Conflictos identitarios del pueblo negro en el Valle de Chota – Provincia del Imbarua: Entre la folclorización y la descolonización* (pp. 20 – 30). Quito. Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito.

Martin-Barbero, J. (2009). *Medios de comunicación* (pp.169 – 180). México D.F: Diccionario de Estudios Latinoamericanos.

Martínez Ulloa, Jorge. (2002). *La música indígena y la identidad: los espacios musicales de las comunidades de Mapuche urbanos*. Revista musical chilena, 56(198), 21-44.

Millaleo, S. (2004). *Ser/no ser “mapuche o mestizo*. Columna de opinión. Santiago: Centro de documentación Mapuche.

Muñoz, G y Quintriqueo, S. (2019). *Escolarización sociohistórica en contexto Mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural* (pp. 1-14). Temuco: Universidad Católica de Temuco, Departamento de Ciencias de la Educación.

Painemal, X. (2011). *Identidad y espiritualidad mapuche: La visión de la Machí*. (pp. 22 – 50). Santiago: Universidad ARCIS.

Painequeo, H. (2004) *¿Qué es ser mapuche hoy en Chile?* (pp.63). Santiago: Universidad de Chile, Editorial Universitaria.

Pineau, P. Dussel, I y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pol, E. Valera, S. (1994). *El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental* (pp. 7). Barcelona: Anuario de Psicología Universidad de Barcelona.

Rother, T. (2005). *Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche*. Valdivia, Chile: Revista Austral de Ciencias Sociales.

Sampieri, H. (2018). *Metodología De La Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1a ed.). McGraw-Hill.

Tajfel, H. Turner, J. (1989). *La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala*. Barcelona: Lecturas de psicología social.

Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico* (pp. 1 - 9). Temuco: Universidad Católica de Temuco, Departamento de Ciencias de la Educación.

Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos, 23-36.

Walsh, K. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (pp. 1 – 15). La Paz: Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.

## VII. ANEXOS

### 7.1 Cartas de consentimiento informado

#### ANEXOS

#### ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Lissette Cordeiro Vega Manselva, RUT 19188.359-4 declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“La didáctica intercultural: el caso del docente de música y el desarrollo de expresiones sonoras mapuche en el contexto urbano”**, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que guía la investigación.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

El investigador responsable del estudio, Felipe Ariel Godoi Díaz, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, el entrevistador me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título del investigador.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, a 28 de octubre de 2021

Lissette Vega  
Firma Participante

Felipe Ariel Godoi Díaz  
Firma Investigador

## ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo VALENTINA ORTEGA CALDERON, RUT 18.747.842-4 declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“La didáctica intercultural: el caso del docente de música y el desarrollo de expresiones sonoras mapuche en el contexto urbano”**, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que guía la investigación.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregará estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

El investigador responsable del estudio, Felipe Ariel Godoi Díaz, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, el entrevistador me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título del investigador.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, a 16 de oct. de 2016



Firma Participante



Firma Investigador

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo VALERIE CAMPOS MADARIAGA, RUT 17941576-3 declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“La Didáctica intercultural: el caso del docente de música y el desarrollo de expresiones sonoras mapuche en el contexto urbano”**, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

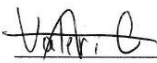
Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que guía la investigación.

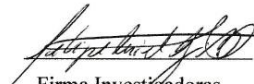
Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. El investigador Responsable del estudio, Felipe Ariel Godoi Díaz, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título de las investigadoras. He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, a 20 de 10 de 2021

  
Firma Participantes

  
Firma Investigadoras

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Marcelo Basalto Alvarez, RUT 17.190.820-5 declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“La Didáctica intercultural: el caso del docente de música y el desarrollo de expresiones sonoras mapuche en el contexto urbano”**, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que guía la investigación.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. El investigador Responsable del estudio, Felipe Ariel Godoi Díaz, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título de las investigadoras. He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, a 13 de 10 de 2021



Firma Participantes



Firma Investigadoras

## 7.2 Fotografía We Tripantü, docente Lissette Vega



Fuente: Lissette Vega, 2019.

- **Contexto de la imagen:** La docente Lissette Vega, facilita esta material fotográfico extraído desde una experiencia de una ceremonia de We Tripantü, realizado el año 2019 en el colegio San Sebastián. En la imagen se puede observar a un grupo de estudiantes interpretar una expresión sonora con instrumentos Mapuche (cascahuilla y ñolkin).