



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE

EDUCACIÓN MUSICAL  
Y  
PRÁCTICA TRANSFORMADORA

Características sistémicas que impiden una práctica crítica de los profesores de música.

Alumno: Verdugo Murúa, Marco Esteban  
Profesor guía: Pino Moreno, Oscar

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación y Licenciado En Música.  
Tesis Para Optar Al Título De Pedagogo En Música

Santiago, 2014

## Índice

Pág. 2	Capítulo 1: Problematización
	-Planteamiento y Antecedentes del Problema
Pág. 9	-Preguntas de Investigación
Pág. 10	Capítulo 2: Objetivos
	-Objetivo General
	-Objetivos Específicos
	-Justificación
Pág. 13	Capítulo 3: metodología
	-Enfoque Metodológico
Pág. 14	-Instrumentos y Técnicas
Pág. 15	-Secuencia Metodológica
Pág. 16	Capítulo 4: Desarrollo
	-Marco Teórico
Pág. 20	-Presentación y Análisis de Resultados
Pág. 34	-Conclusiones
Pág. 39	-Fuentes
Pág. 40	-Anexos

## CAPITULO 1

### PROBLEMATIZACION

#### Planteamiento y antecedentes del problema

¿Cuáles son los factores y características de nuestro sistema educativo que impiden una praxis transformadora de los profesores y profesoras de música en Chile? Según yo el problema se genera por muchas falencias en distintos niveles y sectores del sistema educacional y sus actores fundamentales, falencias que he sintetizado en tres grandes grupos, cada uno un problema que es causa y consecuencia de los otros, generando un círculo recíproco de responsabilidad en la conformación del problema principal, el cual es **la incapacidad del profesorado de música de generar una praxis transformadora.**

Pero estos tres conflictos son consecuencia de un periodo terrible en la historia de este país. En Chile, como en el resto de Latinoamérica, se vivió un proceso, o una interrupción del proceso histórico que ocurría, muy perjudicial en lo relacionado a la cultura, el pensamiento humano, libertades y derechos humanos. El afloramiento de dictaduras a propósito de golpes militares engendrados por el boicot económico, político y social a la batuta del gobierno estadounidense, impune hasta nuestros días, frenó en seco toda actividad intelectual, académica y popular, del país. Para la educación formal chilena la dictadura significó la interrupción de un momento de vanguardia pedagógica, en un contexto latinoamericano que podríamos llamar como “la primavera” del conocimiento y la creación en casi todos los ámbitos. El exilio de profesores, la reforma del 80, la regionalización, el miedo al espacio público y a la reflexión y la destrucción de la universidad como lugar de investigación, dan como resultado uno de los legados más eficientes, macabros y silenciosos de la dictadura, y sus resultados son los que han perpetuado ese mismo sistema de educación mediocre, de medio pelo, alicaída y sin dignidad.

1 - El primer problema, y es sin duda resultado de nuestra historia dictatorial, es **la falta de reflexión epistémica pedagógica desde la educación musical y sus profesores.** Es interesante saber que de las distintas agrupaciones de profesores que se dedicaron al trabajo pedagógico reflexivo durante la dictadura, muchas de ellas formadas incluso después del golpe militar, se desvanecieron, fueron empequeñeciéndose y diluyéndose durante la democracia en un sistema que no les dio espacio ni valor, impidiendo el interés de que nuevos profesores quisieran continuar su labor. Basta con ver las distintas ONG que dieron forma inicial a nuestra universidad, como el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación), que pese a mantenerse activo, su aporte actual podríamos considerarlo como moderado en relación al impacto de género su trabajo en dictadura.

Esta situación se repite en la historia de la educación musical. Carlos Sánchez, jefe de carrera de la U. Mayor, ex vicerrector y ex decano de pedagogía en música de la UMCE, formó en el 86 la ANEM (Asociación Nacional de Educadores de Música) de los resquicios de la extinta AEM (Asociación de Educadores de Música) desaparecida el 73. Él, en conjunto con otros colegas, arma esta agrupación para generar actividad pedagógica en un momento de real crisis para este gremio. Hablamos de un momento en el que sólo 3 universidades impartían la carrera, pues no era rentable debido al

poco interés de la gente en entrar a estudiar una profesión que veía cada vez más limitada su participación en la educación.

El “Nacional” que fue agregado al nombre antiguo de la AEM, tiene justamente la lógica de darle una identidad de gremio a una desprotegida y absolutamente desarticulada comunidad docente de pedagogía en música. Según Carlos Sánchez, uno de los hechos que impulsó en gran medida la conformación de la ANEM es la Reapertura del Consejo Chileno de la Música gracias a la restauración de fondo por parte de la UNESCO, quien ya en esa época daba indicios de menores recursos económicos con los que sostener sus proyectos. El Consejo se consolida en 1984, pero fue realmente **refundado** en estas fechas; y Domingo Santa Cruz había hecho lo mismo en 1962. Nace desde la Comisión Internacional de la Música, también de la UNESCO, con la idea y objetivo de consolidar y fomentar la práctica musical, su investigación y masificación.

Pero lo interesante es ver como nuevamente, una organización fundada en dictadura, muere en democracia, en 1996. Le pregunto a Carlos Sánchez, y me responde que es debido a la fatiga de una labor que además de ser de alto ritmo, es sin remuneración, o muy poca. Pero ¿Por qué se disuelven estas ONG durante las libertades y garantías que ofrecía la “democracia”, cuando durante los duros años de dictadura se mantuvieron firmes y constantes en una labor que se sabía riesgosa? Vivian Murúa, profesora de castellano que entrevisté, y que formó parte de PIIE, entre otras organizaciones pedagógicas, propone dos culpables: la concertación, primero, que detuvo estas organizaciones sacándolas del mapa que conforman los entes que dirigen o influyen la educación, no tomando en cuenta sus trabajos ni sus investigaciones pedagógicas, y, en segundo lugar, la existencia de una “generación perdida”, aquella que es el resultado del sistema educacional creado y conformado en dictadura.

Esta generación fue formada en un nuevo paradigma educacional, en donde se descentralizó en todos los aspectos la educación, cuando la Universidad de Chile fue desmantelada, sin profesores de calidad, y malla curriculares construidas para la no-reflexión de los estudiantes. Hablamos de una época donde a los profesores de castellano, en el ramo de literatura, se les enseñaba poesía y texto griegos o clásico románticos sin tomar ni una sola vez un libro latinoamericano, o el caso de mi madre, profesora de matemáticas, que realizó su tesis junto a más de 30 compañeros, pues no habían suficientes profesores guías. Pero la generación de mi madre vivió la UP, vivió con impotencia el golpe militar, y vivió la extrañeza de pasar de la libertad, a la vida en dictadura. En cambio, los jóvenes que nacieron en dictadura, que crecieron en ese contexto y fueron formados por ese sistema como profesores o profesionales de cualquier tipo, no tienen nada que extrañar. Una educación que no entrega las herramientas para una reflexión pedagógica crítica, un contexto de miedo y real peligro, y la falta de ese elemento emocional que significó la destrucción del proyecto social que se formaba en Chile y del cual una gran mayoría de los profesores, académicos e intelectuales del país eran parte, generaron una generación de docentes que no tenían demasiado con que construirse, sin la necesidad de organizarse, ni mucho menos generar una reflexión pedagógica crítica, porque fueron formados como técnicos de un sistema que necesitaba a **docente que funcionaran como medio entre el programa y el estudiante**, nada más.

Ahora, la no existencia de organizaciones de profesores de música, o al menos investigaciones de pequeños grupos de educadores, generó, como dije al principio, un vacío intelectual y de contenido que se ha mantenido desde hace 40 años. La didáctica, que podríamos resumirla en cómo enseñar más eficientemente un contenido específico a los educandos, ha sido el principal foco de investigación en lo que respecta a la educación musical. Pero la reflexión y conocimiento relacionado al cuestionamiento del docente de música en el sistema de educación formal chilena; su función, ubicación en el aula, la política que implica el actuar pedagógico, sus herramientas de evaluación, su visión de currículo y sus metodologías de investigación, no existe, al menos desde los profesores chilenos, y si existe no forma parte de la bibliografía que sustenta la formación de profesores de música en nuestro país.

Me explico: no existe esta reflexión desde el profesor de música, o desde la educación musical, pero el producto teórico pedagógico está presente, escrito y editado, están las teorías pedagógicas construidas, y se siguen construyendo; a lo que voy es que no apunto específicamente al aporte de la educación musical a las teorías pedagógicas, me refiero a la construcción de conceptos y puentes epistemológicos que permitan conectar estas teorías con nuestra práctica educativa musical, y esa labor la debemos y podemos hacer solamente nosotros, los profesores de música.

¿Cuál es el lugar que ocupa la música dentro del discurso pedagógico de Freire? Por ejemplo. ¿De qué manera logramos que la clase de música se desarrolle según los parámetros del constructivismo? ¿Cómo pretendemos generar una clase educativa transformadora si nuestra educación, tal como está, busca la homogeneización de la identidad y de los lenguajes de la música? En fin, muchas preguntas sirven para ejemplificar la falta de concreción de un argumento y de un desarrollo colectivo que nos permita formar a nuevos profesores de música para generar una praxis pedagógica transformadora.

Pero no solo nos falta, como profesores de música, generar conocimiento científico referente a lo pedagógico y político de nuestra labor, sino también entender y generar distintas concepciones de música que sean consistentes al proceso transformativo que pretendemos lograr. Parto con cuestionamientos que nacen en mí después de 4 años observando en mis prácticas a profesores de música que intentan abordar los temas del currículo sin entender demasiado para donde apunta o podrían apuntar: ¿Son Música las expresiones sonoras de los pueblos aborígenes del Amazonas, o del pueblo Mapuche? ¿Es pedagógicamente correcto analizar dicho paisaje sonoro desde el paradigma occidental de la música? ¿Es acertado sencillamente “sumar al repertorio” la música étnica de Latinoamérica? ¿Es o no el “folclore” un título que implica un análisis jerárquico de la música que nos rodea?

Y nuevamente vemos cómo es que sí existen teorías y visiones del cómo debemos abordar el estudio y análisis de la música. Son los profesores de música los que no han hecho la pega. Hemos viajado desde la musicología, pasado por la musicología comparada, hasta la etnomusicología, y aún enseñamos el repertorio étnico chileno de la misma manera que enseñamos una obra que entra en la catálogo de “música de concierto”. Una de las preguntas de mi entrevista estructurada busca ejemplificar este supuesto: “¿el arte es universal?”, todos los profesores que entrevisté me

respondieron que sí, y me argumentaban con el “hecho” de que el lenguaje musical era entendido en todo el mundo de la misma manera, ya sea en Chile, Bután o Madagascar. ¿Cómo puede estar tan desfasada la información entre la generación que reflexionó y creó estas teorías y la generación que las ejecuta? Sorprende aún más cuando es un conocimiento que es fundamental para una buena práctica del oficio, de la ciencia, que tu elegiste ejercer. Pero no se trata de cargar culpas, aquí trato de entender las circunstancias que construyeron nuestra realidad, y nuevamente suena lógico y consistente darle responsabilidad a la idea de nuestro pasado dictatorial.

En fin, si lográsemos los profesores de música organizarnos tal vez podríamos generar una pedagogía en música que logre integrar los distintos conceptos que se han elaborado durante estos 40 años sobre pedagogía, etnomusicología y didáctica; una construcción integral, crítica y transformadora.

2 - El segundo problema se encuentra situado en las instituciones de educación superior. La **formación pedagógica y musical de los estudiantes de pedagogía en música no prepara sobre la educación crítica y transformadora**, en realidad está enfocada en la reproducción de conceptos añejos y el perfeccionamiento de técnicas y herramientas avaladas por un ministerio reacio a renovar metodologías y cuestionar la práctica pedagógica actual. Analicemos los perfiles de egreso que se encuentran en las carreras de pedagogía en música en la universidad Mayor y la Andrés Bello respectivamente:

a.- *“Un profesional de la música y la educación capaz de desempeñarse de manera pertinente y competente en el sistema educacional chileno...”* (U. Mayor, 2010)

b.- *“Ser un profesional de sólida formación pedagógica y musical, capaz de realizar adecuadamente el conjunto de tareas que le demande su quehacer docente de aula escolar. Ser un músico práctico y creativo con manejo en la interpretación musical para su aplicación en el nivel escolar. Ser un profesional capacitado para realizar investigación educativa; Ser un profesional capacitado instrumentalmente en nuevas tecnologías de la información y su vinculación con la expresión y creación musical. Ser un profesional con una formación general en temas vinculados a educación, el arte y la cultura, los cambios sociales y la reflexión crítica que caracteriza el sello institucional de la Universidad Andrés Bello.”* (U. Andrés Bello, 2012)

Ambas universidades enfocan sus esfuerzos en darles las herramientas necesarias a sus estudiantes para desenvolverse en el sistema laboral, sin intenciones de generar un análisis crítico que permita al estudiantes entender el contexto en el cual se desarrolla e intervenir en consecuencia de sus estudiantes, y no al revés. Vemos en esto nuevamente la más grande victoria de la dictadura.

Saliéndome algo del tema, y aprovechando el momento para lograr ejemplificar un punto importante de mi tesis, explico lo que propuse en un principio al sostener que estos tres problemas son causantes del otro y viceversa; podríamos decir, por ejemplo, que la falta de teoría y conocimiento teórico que permita a las universidades construir carreras de pedagogías transformadoras es a razón de la incapacidad de los

profesores para concertarse y generar dichas teorías, pero también podríamos decir que si los profesores no han generado vínculos, reflexión e investigación es porque las universidades no forman para que esto suceda. Es una responsabilidad recíproca entre los 3 problemas, se mantienen a sí mismas, y creo que no es un descuido.

Volviendo al tema, la problemática aquí es que sencillamente no se forma para entregar una educación de calidad, pero ¿Qué es calidad de la educación? ¿Cuándo una educación es de calidad? Pues no se puede construir ese concepto sin entender qué es y para qué sirve la educación.

El artículo nº 2 de la Ley General de Educación (2007) propone un concepto onírico, al borde de un sueño educacional que nunca hemos presenciado:

*“Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”*

Supongamos que esta visión sea realmente lo que consideramos “buena educación”: ¿nos estamos acercando a este ideal si formamos profesores irreflexivos, en función de un sistema que debe ser reproducido al pie de la letra de un currículo que está mal construido? Creo que no.

Una de las principales falencias a mi parecer es lo imposible que resulta decodificar críticamente el currículo sin caer en una visión musicológica occidental. Debo aclarar que bajo ningún punto de vista intento desestimar la carga cultural de lo que implica ser occidental, lo somos, de segunda mano, pero lo somos. Mi problema es lo que he explicado durante prácticamente todo el planteamiento de la tesis: no es ético ni pedagógico reducir el análisis de las expresiones sonoras del mundo a los parámetros estéticos heredados de Europa. Existe un contexto cultural e histórico que enriquece la simbología de los paisajes sonoros a los oídos de sus ejecutantes, y considero que esos elementos extra musicales enriquecen y concentran un valor reflexivo gigantesco. Lo que acabo de proponer no existe en la formación de prácticamente ninguna universidad que en la actualidad tenga e imparta la carrera de pedagogía en música. Incluso si analizamos los elementos de universidades alternativas, como la Arcis, nos encontramos con una fuerte presencia política en su discurso, a un nivel de compromiso social e ideológico, pero las construcciones epistémicas que ocurren y se desarrollan en sus mallas en un nivel pedagógico musical no evocan una renovación de conceptos, ya sea en las distintas metodologías de investigación y entendimiento musical, o en el desarrollo de prácticas pedagógicas y gestión curricular.

En las mallas de todas las universidades, los títulos de “estética del arte” o “historia de la música” o “artes comparadas” se repiten. Estos cursos son construidos

sinérgicamente para afrontar a los estudiantes a los aspectos musicales que conforman la música occidental. Queda en manos del profesor a cargo del curso el concretar un discurso, tal vez, más etnográfico en su clase, pero desde un análisis teórico no podemos desentendernos de la realidad de la formación musical. ¿Por qué los profesores de música no tienen una fuerte formación epistémica? ¿O metodológica?

Otro punto que debo atacar es la tendencia de entender que con una mención en pedagogía de 3 semestres basta y sobra para concretar una formación integral de un futuro profesor de música. Este método de educación es criticable en tantos niveles; primero, podríamos sencillamente resaltar el hecho que no logra generar grandes vínculos entre, en este caso, la música y las teorías pedagógicas, o entre el músico y el pedagogo. Entendemos también que la capacidad de entendimiento, análisis y reflexión pedagógica que ocurre en los 3 semestres no es suficiente para formar un profesor crítico. Ninguno de los elementos que se deben fomentar en la formación de un profesor capaz de generar un análisis crítico desde su praxis pedagógica musical se logra concretar en tan solo año y medio de trabajo, entendiendo las distintas bases culturales de los estudiantes que pueden tomar este curso los cuales perfectamente podrían no tener idea alguna de pedagogía y lo que ésta significa desde el paradigma crítico.

3 - El tercer problema raíz se encuentra en **las políticas que rigen la educación formal de Chile**, es decir, el currículo, normas y estándares que dictan el correcto actuar de los profesores y de los establecimientos de educación. Pero también hablamos de las instituciones, partiendo por el MINEDUC.

El ministerio actualmente ha desarrollado distintas herramientas enfocadas en el mejoramiento de la educación, principalmente focalizada en la gestión, con el Plan de Formación de Directores de Excelencia a través del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) impartido desde el 2011, y su Programa de Educación Continua Online "Innovar para ser Mejor", que desde el 2012 funciona con más 8.500 participantes (MINEDUC.cl, 2013). Otros métodos del ministerio es la ejecución de pruebas de conocimiento denominadas Evaluaciones Inicia, una especie de SIMCE para los profesores, que busca diagnosticar cuales con las falencias de los profesores según el conocimiento que ellos poseen de su área, de acuerdo el marco curricular.

Son dos enfoques, gestión y ejecución, los que el ministerio diagnostica e intenta mejorar, pero ¿de qué manera? Existe una extraña necesidad en las nuevas formas de gestión de homogeneizar criterios para lograr una sola forma correcta de intervención, y que a mi juicio es antipedagógico. Es una pérdida de tiempo intentar comprender si la gestión del director de escuela es *buena o mala* sino se toma en cuenta el establecimiento educacional en donde ejercen, la comuna en la cual está situado el establecimiento, las necesidades económicas e infraestructurales, y por supuesto la política detrás del cargo y los intereses de la persona que lo ocupa. Y gastar tiempo y dinero en evaluar si los profesores saben o no los temas relacionados a su subsector de acuerdo al currículo sin siquiera detenerse un momento para cuestionar el currículo en sí, sus contenidos, actividades y enfoques de enseñanza es un error que a mi juicio es aún más grave.



Domingo Bazán, en un texto llamado "Educación: entre la ficción, la burla y la ignorancia" (Revista de la academia N° 16, 2011) expone la siguiente opinión: *"Las políticas públicas operan desde la racionalidad técnica y, por consiguiente, son concebidas por expertos, implementadas de **Arriba-abajo**, con baja participación de los interesados y orientadas por la lógica de la eficiencia y las productividad."* Esta tecnocracia se salta cualquier producto de las ciencias pedagógicas y obedece a objetivos cuantitativos y argumentos desconocidos; pues otro asunto es lo cuestionable de su información. El Ministerio decide entre pocos, con argumentos que nadie más maneja, políticas que intervienen y afectan a todo un sistema, impidiendo una opinión crítica, una reflexión o cuestionamiento a las decisiones tomadas. Una frase que no se me olvida de mis clases de teorías pedagógicas con el Profesor Cayul es la entendida a la eficiencia y la necesidad del método, parafraseo: la eficiencia sirve de poco si el camino elegido es el equivocado. Puedes avanzar muy rápido pero en la dirección incorrecta. Si no se definen objetivos integrales, que obedezcan a la pedagogía y no a los números de la política, seguramente chocaremos con alguna piedra que no buscábamos.

El MINEDUC jamás ha mostrado interés por transformar la educación, y esto porque funciona bien según las necesidades del sistema. Independiente a la coalición política o dictador de turno, el sistema debe tener mano de obra para las distintas funciones que el neoliberalismo necesita para sobrevivir. En esta lógica, el sistema de educación funciona como un seleccionador de individuos para las distintas labores; nunca ha buscado realmente concretar la descripción de la educación que se encuentra en el artículo n° 2 de la LGE, no es conveniente, no es eficiente. Freire se refiere a las intenciones de la sociedad de mercado y su educación:

*"En verdad, lo que pretenden los Opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime, a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que a su vez permite una mejor forma de dominación."* (Freire, 1969)

El MINEDUC es el medio por el cual el estado procura el buen funcionamiento del sistema educativo, por lo que criticar solamente al Ministerio de Educación por el sistema educacional existente es no entender la cadena. Estamos en una sociedad de mercado, la cual necesita una educación de mercado, en donde exista competencia, donde exista meritocracia, donde existan mejores y peores. La negación de los gobiernos de otorgar una educación de calidad y gratuita no es por un asunto de incapacidades económicas, es un asunto ideológico, es la necesidad de esta educación, construida en dictadura y profundizada en democracia, de defender este sistema económico y político, también construido en dictadura y profundizado en democracia.

No entender la educación como reflejo absoluto de las intenciones ideológicas del sistema es negar que la educación es una trinchera donde el poder en régimen defiende y reproduce sus estándares, criterios, valores e ideales. Cuando los profesores en general asumamos la responsabilidad ideológica de transformar las políticas que rigen nuestro actuar, es decir, seamos capaces de entender que la ética de nuestra praxis está intervenida y/o impedida por políticas que pretenden ejecutar una educación bancaria, y es nuestra labor transformarla por las razones pedagógicas que defiende esta tesis, lograremos al menos darle color y forma consistente a este

insípido sistema, que a través de pretensiones de “neutralidad ética” intenta generar una objetividad que argumenta un actuar político que bajo ningún punto de vista es neutral. “Los lugares más calientes del infierno están reservados para los que, en periodos de crisis moral, mantienen su neutralidad.” (John F. Kennedy.1963)



### Preguntas de investigación

¿Los profesores de música en Santiago de Chile se entienden como profesores transformadores? ¿Tienen conocimiento de teorías pedagógicas?

¿Cuáles son los conceptos que los profesores de música chilenos poseen de la música y como la relacionan con la pedagogía?

¿Existe investigación, tesis o trabajos que construyan una idea o concepto de Música en función de la pedagógica en dicha área? ¿Son estos textos realizados por profesores de música?

¿Existe un marco teórico que argumente la idea de “arte y cultura”, descrita en nuestro Marco Curricular, referente al estudio de la música?

¿Es suficiente la construcción de un concepto de música en función a la pedagogía, para establecer un planteamiento consistente de educación musical para la transformación?

¿Es posible generar una pedagogía en música transformadora y reflexiva sin el concepto de la “identidad”? ¿Es un concepto mal utilizado o entendido?

## CAPITULO 2

### Objetivo general

- Analizar algunos aspectos de la realidad actual de nuestro sistema educacional, enfocado en la educación musical, (políticas públicas, formación universitaria, gremio de profesores de música), y específicos momentos históricos (dictadura y reforma del 80, golpe militar) y reconocer elementos que impidan directamente una praxis transformadora de los profesores de música en nuestro país.

### Objetivos específicos

- Reconocer cuales fueron las razones que no han permitido una organización activa y reflexiva de los profesores de música, y exponer cuales han sido durante la historia de la educación musical chilena las organizaciones de profesores de música más importantes.
- Comprender cuales fueron las pretensiones para la educación musical durante la construcción del actual marco curricular enmarcado en el proceso de la Reforma de 1998.
- Ejemplificar de qué manera algunos profesores de música de Santiago conectan teóricamente la música con la pedagogía, si es que lo hacen, y cuál es su visión sobre cada uno de estos elementos.
- Conocer las distintas publicaciones de pedagogía en música realizadas en Chile por profesores chilenos.
- Exponer distintas teorías, investigaciones y visiones de la música, de la pedagogía y de la educación musical, generando posibles soluciones epistémicas que permitan a los estudiantes de pedagogía en música y/o a los profesores de música concretar con mayor facilidad una pedagogía musical transformadora.
- Cuestionar los distintos centros de formación profesional en donde exista la carrera de pedagogía en música, comprendiendo su perfil de egreso y malla curricular.

### Justificación

El problema que presenta esta tesis debe ser resuelto a través del análisis del contexto en el cual se está desarrollando la práctica de los profesores de música. No podemos reducir las causas del problema a pocos elementos, pues no existe un solo o pocos responsables que impidan una pedagogía crítica en la educación musical, es más, sostengo que es un problema holístico, del total del sistema humano, y la mayor focalización que me he permitido ejercer es el análisis específico del sistema de educación formal chileno, contemporáneo e histórico.

Es por esto que mi objetivo general apunta a un análisis de los distintos elementos que conforman directamente el sistema educativo, los cuales presento como fuentes directas del problema. Cuando hablo, por ejemplo, de universidades que educan para reproducir un sistema educacional obsoleto, que no proponen una transformación o una crítica a las políticas, o a la funciones y objetivos, y que forman a sus estudiantes de pedagogía en música para desenvolverse como corresponde en el sistema tal cual

esta, estamos frente a un problema ético y reflexivo que es solucionable a otro nivel, no en lo pedagógico, no en la praxis del aula.

En lo relacionado a los objetivos específicos, éstos están fielmente relacionados con el desarrollo y la búsqueda de concretar el objetivo general. Entender y reconocer por qué los profesores de música no son capaces de reunirse, organizarse y generar conocimiento científico, es algo que debe ser estudiado. No puedo entender aún por qué los profesores de música no hemos sido capaces de reflexionar y ser autores del conocimiento que nosotros mismos necesitamos, y creo ver ahí una de las raíces del problema.

El segundo objetivo específico responde a la necesidad de entender el por qué no existe un marco teórico que argumente el concepto más potente del currículo de artes musicales, el de la música abordada como arte y como expresión cultural simultáneamente. No es un concepto que a mí me parezca el más adecuado para nuestro tiempo, pero es sin duda el elemento más interesante del currículo y sucede que está muy poco elaborado. ¿Cuáles eran las pretensiones reales con esta reforma para la educación musical? Me parece interesante y sin duda fundamental para entender por qué tenemos un currículo tan conservador en algunos elementos, pero que se contraponen a conceptos y descripciones interesantes referentes tanto a lo pedagógico como a lo musical.

El tercer objetivo apunta a la incapacidad de la educación musical de unir los elementos teóricos de la pedagógica con los conceptos de la música. Sostengo que el profesor de música promedio de nuestro sistema educacional ha sido incapaz de generar una reflexión que le permita unir, por ejemplo, la pedagogía crítica con una visión etnomusicológica de los distintos paisajes sonoros presentes en el mundo, siendo esto un síntoma de una formación profesional poco interesada en lograr que la educación musical sea parte de la ciencia social de la pedagogía, y a la vez, demuestra lo negligente del profesor de música en lo que al trabajo intelectual se refiere.

El cuarto objetivo va de la mano con el tercero y el primero. Debo demostrar que en Chile no han existido trabajos de investigación pedagógica en relación a la educación musical y escritos por profesores de música hace más de 30 años, o si existe es muy reducido y poco profundizado. No estoy contando los trabajos relacionados a la didáctica, pues apunto a otro ámbito de la pedagogía en música. No es relevante en esta discusión el cómo enseñar los distintos contenidos, sino cuestionar los contenidos y las distintas aristas del qué enseñar, para qué y por qué.

El quinto objetivo apunta al descubrimiento, al menos por mi parte, de elementos que ayudarían a generar un discurso y un marco teórico consistente para abordar la pedagogía crítica desde la educación musical. Debo proponer algo, y considero que los trabajos de François Delalande, la etnomusicología y una conceptualización de identidad, abordada desde la subjetividad, podrían generar un mapa epistémico interesante sobre el cual trabajar.

El sexto objetivo apunta derechamente al análisis crítico de la educación universitaria chilena y su interés en generar profesionales técnicos e irreflexivos con buenas posibilidades de triunfar en el mundo laboral de la educación. Esto lo considero

negativo, ya que posterga hace décadas las transformaciones del sistema educativo, perpetua la crisis del mismo y que tiene su base en el lucro y no en la ética de la formación de pedagogos en música.

## CAPITULO 3

### Enfoque metodológico

Pese a que hablo siempre de querer transformar y generar un conocimiento nuevo que potencie una evolución del sistema educacional, esta tesis tiene en realidad ansias de entender, analizar e interpretar las realidades que conforman la educación formal general de Chile, específicamente de la educación musical. Por esto es que construyo este trabajo desde un paradigma interpretativo, usando metodologías cualitativas que me permitan generar el análisis complejo que amerita el tema. *“La frase “metodología cualitativa” se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... Es un modo de encarar el mundo empírico”* (Bogdan y Taylor, 1987)

Revisé en particular el trabajo de Bogdan y Taylor de 1987 *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*, el cual me resultó interesante debido a la descripción de cada uno de los elementos que conforman al método cualitativo; es inductiva, lo que permite formular la teoría después de la recopilación de datos, el investigador se desprende de pre concepciones, todos los personajes y situaciones son dignos de estudio, etc. pero el elemento que más destaco, por lo consistente que resulta en esta investigación, es que *“en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.”* (Bogdan y Taylor, 1987)

Mi objetivo en esta tesis no es en realidad construir una propuesta, en lo que significa llenar los vacíos de conocimiento, sino diagnosticar las falencias que impiden justamente la construcción de conocimiento, y describir cuál es el conocimiento que no está y debe ser construido. Dejo en claro, entonces, que en un futuro espero continuar esta investigación, para, en aquella oportunidad, generar un producto científico construido desde el paradigma socio crítico que busque transformar, desde una teoría, una realidad que se ve directamente determinada por la falta de esta.

En la construcción de herramientas y de la comprensión misma del paradigma cualitativo y sus metodologías, me basé en los trabajos de la profesora de metodología de la escuela de pedagogía de la Universidad de Barcelona Pilar Folgueiras Bertameu. Ella construye su análisis estudiando y dialogando con distintos autores que han aportado a la epistémica del paradigma cualitativo, como por ejemplo: Bogdan y Taylor, Eisner, y Rossman y Rallis.

## Instrumentos y técnicas

Las entrevistas son la principal herramienta que utilizo. Ejecuto dos tipos: una semi-estructurada, la cual construí especificando conceptos fundamentales sobre los cuales construir un diálogo libre y sin privaciones de tiempo ni mayores moderaciones, solo guiando la conversación a cada una de las ideas una vez que el entrevistado deja de responder. Busco la mayor cantidad de información, honesta y sin manipulaciones, por lo que no propongo ideas ni hago comentarios a sus respuestas.

Entrevistaré a Mario Carvajal (profesor de música, profesor de la UAHC), Vivian Murúa (profesora de castellano, profesora de la UAHC), Rodrigo Torres (musicólogo, profesor de la Facultad de Artes de la U. de Chile), Santiago Mena (profesor de música, profesor de la UAHC) y Carlos Sánchez (profesor de música, Jefe de carrera de la U. Mayor). Todas estas personas han realizado una labor importante en relación a alguno de mis objetivos, ya sea por su injerencia en el currículo de música, o en la participación relevante en la historia de la educación musical contemporánea, o en la investigación de algún tema relacionado y provechoso para mi tesis.

El otro tipo de entrevista utilizada es la estructurada, que consiste en 9 preguntas rígidas, las cuales son respondidas por distintos profesores de música, sin importar cuánto tiempo lleven en ejercicio o en qué niveles ejerzan, lo más resumidas posible pero con argumentación, intentando develar no solo errores en los enunciados sino también la falta de fundamentos o datos que sostengan dicho conocimiento. Las preguntas comprenden temas que van desde entendimiento de los docentes sobre el currículo, o de los conceptos como “etnomusicología” o “arte y cultura”, y las distintas “teorías pedagógicas”, hasta opiniones sobre el sistema de educación musical existente, cómo evaluaría el trabajo de sus pares y qué es lo que entiende del arte y su función en el currículo y en la educación.

El análisis de documentos, como el Marco Curricular, los programas de estudio, las mallas de las carreras de Pedagogía en Música, etc., conforman otro ámbito relacionado principalmente al estudio de lo establecido y su relación directa con el problema; todo ello, junto a la recopilación de una bibliografía específica y la conformación de un marco teórico que argumente y sostenga mis ideas, son también fundamentales.

## Secuencia metodológica

El trabajo se concretó de la siguiente manera:

Aparece una idea, la cual es: existen factores sistémicos que impiden la práctica transformadora por parte de los profesores de música. Esta idea la intento sostener sobre columnas pre existentes, es decir, construyo un marco teórico el cual me da conceptos que están presentes en el sistema humano de la educación y que impiden el desarrollo de una práctica transformadora, o conceptos que no existen en el cotidiano de la educación musical y que son necesarios para el desarrollo de una pedagogía crítica. Posterior a esto me zambullo en los **explícitos** de nuestro sistema, que son las mallas y perfiles de egreso que cada una de las universidades ejecutantes de la carrera de pedagogía en música exhibe, el marco curricular y los planes y programas, actuales y antiguos (revisión que abarcó desde el 94 hasta el 2013), del MINEDUC, y revisión de textos históricos que hablan desde el desarrollo de la educación musical en Chile, hasta las distintas organizaciones de profesores. A partir de esto recopiló datos de algunos elementos históricos y otros actuales que me permiten demostrar la existencia de un problema y cuáles son sus raíces.

Una segunda parte ocurre a través de las entrevistas. Sin duda esperaba ver empatía con mi propuesta en las personas que entreviste con el formato **semi estructurado**, pero intenté mantener un silencio parecido a la neutralidad que no molestara ni interviniera con el discurso del entrevistado. Estas respuestas fueron fuente de citas y datos que enmarcaron y sostuvieron parte de los enunciados, pero también aclararon ideas y conceptos que no entendía y aportaron conocimiento y puntos de vista que yo no poseía. Las entrevistas **estructuradas** estaban pensadas desde un principio para develar una tendencia que apuntara a vacíos epistémicos y conceptuales y una formación profesional vacía de ideología o trasfondo político, es decir, una formación carente de principios éticos ideológicos que permitiesen una praxis transformadora.

Posterior a las entrevistas vino el análisis de los datos obtenidos que, en muchas ocasiones, chocaban con datos de otras fuentes, y conformaban un contraste evidente entre lo escrito en el currículo y lo ejecutado por los profesores. La conformación de una teoría a partir de los distintos elementos que he recabado en los distintos procesos, dan forma a un diagnóstico rico en conflictos y diálogos históricos.



## CAPITULO 4

### Marco teórico

Primero, y sobre el análisis del sistema educacional musical, se intenta encontrar pistas que en la teoría sustentarán lo propuesto en esta tesis. Cuando entendemos un sistema educacional bancario es inevitable e imperdonable no citar a Paulo Freire, creador de conceptos fundamentales dentro del pensamiento crítico y autor de títulos como *“Pedagogía del Oprimido”* y *“Pedagogía de la Liberación”*, los que analizan una educación que funciona a la necesidad del sistema económico liberal.

El entendimiento de todo lo que implica este fenómeno, que se ve en todos los niveles que comprenden el proceso pedagógico, permite estudiar un tema, que parece como relevante solo a un nivel personal del profesor, desde una lógica de sistema humano, encontrando que son factores individuales e institucionales, personales y contextuales, los que impiden el actuar pedagógico para la transformación. Esta idea se debe a un análisis histórico, fundamental en esta investigación, y es la que permitió dilucidar algunas de las raíces del problema.

Cuando hablamos de pedagogía crítica debemos entenderla siempre como una metodología de transformación consiente en los procesos de la educación, en la conciencia del actuar pedagógico, consciente de la conciencia. Freire nos habla del por qué se busca esto, y encontramos motivos inevitables que vienen de nuestra naturaleza humana:

*“Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores si no en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.”* (Freire, 1968)

La pedagogía crítica, me atrevo a aseverar, no nace en busca de la liberación del hombre, sino que es la descripción de una educación consistente a la naturaleza del ser humano, la cual se debe desarrollar en libertad y constante emancipación y reflexión. Es el entendimiento del dinamismo histórico del hombre, y cómo inevitablemente una estructura de educación “bancaria”, de trasvasije de un conocimiento estático e irrefutable del educador al estudiante, fracasará por la inconsistencia biológica e histórica que esta significa para el hombre y su natural libertad. La pedagogía crítica *“se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora”* (Freire, 1968)

Podemos entender la pedagogía crítica, también, desde la situación de los individuos en el acto pedagógico y en la construcción del conocimiento, viéndola *“como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes – educador, por un lado; educando, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la*

*exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensables a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 1968)*

Una práctica transformadora surge de una pedagogía crítica al reconocer varios puntos, como una historia (y por tanto un conocimiento) dinámica, siempre en movimiento, y una pedagogía que se sustenta en las libertades del ser. Al entender una historia dinámica, un conocimiento en movimiento, podemos decantar a la lógica que el mundo y la realidad están en constante transformación, al verse sometida esta realidad a la inserción del educando en ella, a la inserción de otros en ella:

*“En la práctica problematizadora los educandos van a desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1968)*

Esta comprensión de la historia se concientiza, ideologizando el actuar pedagógico en busca de promover y, por qué no, proteger la transformación de la historia del hombre y su realidad.

Ya en un análisis más específico, intentando concretar y argumentar conclusiones más al detalle, se encuentra el diálogo con Domingo Bazán, en un texto muy pequeño, breve, y sin intenciones de ser considerado como un producto, tal vez, científicamente correcto, llamado *“Educación: entre la ficción, la burla y la ignorancia”* (2011) que busca razones dentro de las políticas educacionales, el cómo se concretan y se ejecutan, para entender por qué la pedagogía en general está en un momento problemático, siendo considerada una segunda opción, sin rigurosidad en su formación ni en su práctica, dándole una responsabilidad sustantiva al organismo ministerial y al como dirige y decide de qué manera se hacen las cosas.

Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Fisas y Rosa Vallsson, autoras de un texto *“Dialogar y Transformar”* (2004), presentan una rigurosa argumentación científica para conformar un análisis resumido, pero muy concreto, referido a los distintos niveles que se ven afectados en nuestra realidad educativa y cómo, desde el pensamiento y la pedagogía crítica, deberíamos abordar estas problemáticas. Es un texto que se desarrolla más adelante, en los análisis y presentación de resultados, pero que cito en consecuencia de los dichos de Freire, ya que apuntan a la misma dirección con respecto a una característica, para mí, fundamental en el pensamiento crítico:

*“Las obras o personas que están en contra del sistema porque quieren más democracia e igualdad de todas las personas sin ningún otro tipo de discriminación son críticas. Las obras o personas que están en contra del sistema, porque están en contra de la parte de democracia e igualdad ya conseguidas, son reaccionarias”.* (Aubert et.al. 2004)

*“Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena”* (1981), del profesor Eduardo Castro, da una visión muy clara de lo sucedido en Chile durante la dictadura, en lo relacionado a la transformación del sistema educativo, analizando los cambios que introduce el decreto N° 300 de 1980 y que modifica la forma de entender la

educación. En sus distintos niveles de aplicación, se ven afectados los planes y programas (mayo de 1980), la administración, pasando de ser una educación estatal a municipal (junio de 1980), y se reorganiza la educación universitaria (diciembre de 1980). Este texto no es solo interesante desde su análisis, sino que es producto del trabajo del Programa Interdisciplinario de Investigación Pedagógica (PIIE), ONG que actualmente se reduce a ver su nombre en los carteles de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pero que en dictadura generó investigación y conocimiento que en el contexto del régimen militar era considerado peligroso.

En un segundo análisis esta tesis invita a pensar en el cómo entendemos la música. En occidente el entendimiento de la música ha cambiado con los tiempos, y existen procesos históricos específicos que resultaron en el entendimiento de la música como actualmente la comprendemos. Pero independiente a la visión de música o de arte que cada uno de nosotros tenemos, existen instituciones que proclaman un concepto de música muy específico y limitado, si tomamos en cuenta las distintas expresiones musicales que existen solo en occidente, y que definen qué y cómo enseñan la música los profesores del área. “La invención de arte” (Schiner, 2001) relata y analiza justamente estos procesos, enfocado principalmente en la construcción de la idea académica decimonónica de “Bellas Artes”. “Hoy en día, si preguntamos “¿Es realmente arte?”, ya no queremos decir “¿Es un producto humano o natural?” sino “¿Pertenece a la prestigiosa categoría del arte (bello)?” (Schiner, 2001). La separación del arte de las artesanías tiene una razón política detrás (revolución francesa, triunfo de la burguesía, consolidación del capitalismo), y considero que esta concepción define la lógica de cómo se estudia la música en su estatus de “Arte” en la educación, y que impide tanto el entendimiento de la identidad musical de cada uno de los estudiantes como el análisis de los paisajes sonoros de las distintas culturas del mundo. En Latinoamérica, la burguesía criolla, siempre aspirando a ser como Europa, imita las instituciones y sus ideas ilustradas, intentando reproducir aquí el mismo sistema.

Pero al momento de criticar el entendimiento tradicional que, en general, los profesores poseen de la música, queda la interrogante de cómo debiésemos estudiar y entender las expresiones sonoras del mundo y principalmente la occidental. Y es ahí donde entra un libro llamado “Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología” (2001) de distintos autores reunidos en la Sociedad de Etnomusicología, editado por Francisco Cruces. El libro es un compendio de análisis de paradigmas, historia, metodologías y epistémica que han conformado lo que actualmente se entiende como Etnomusicología, repasando procesos y visiones que van desde los musicólogos del siglo XIX hasta autores contemporáneos.

La etnomusicología se construye desde un paradigma interpretativo, intentando develar desde una metodología cualitativa el significado cultural que posee cualquier expresión sonora. “En 1960 Merriam, como antropólogo que era, definió la etnomusicología como “el estudio de la música en la cultura”, concepto que en 1973 cambio por “el estudio de la música como cultura” subrayando aún más la importancia de sus aspectos sociales y culturales al escribir que “**la música es cultura y lo que los músicos hacen es sociedad**” (Myers, 2001) al entender la idea de “la Música como Cultura” nos abre a los profesores distintos caminos de estudio y entendimiento que podemos extrapolar al aula con la idea de causar un aprendizaje reflexivo en el

estudiante de temas poco trabajados por los profesores como son los repertorios “étnicos” o “folclóricos”. La importancia está, entonces, en la amplitud del análisis y del resultado que significa una comprensión holística de una expresión sonora y la cultura en la cual se desarrolla.

A Rodrigo Torres, quien es etnomusicólogo, se le entrevista con la intención de entender la etnomusicología desde los ojos de un chileno dedicado a esta disciplina, y saber cuál es la realidad institucional de la misma. Saber, por ejemplo, si existe el enfoque etnomusicológico dentro de la formación musical universitaria, o cuál es su presencia bibliográfica. Los resultados de esta entrevista se elaboran más adelante.

Se entrevista también, con la finalidad de engrosar este marco teórico, a Mario Carvajal. Éste profesor e investigador, tiene una interesante visión de identidad y multiculturalidad, ideas que, dentro del planteamiento de posibilidades teóricas, permiten generar un conocimiento consistente para lograr una práctica pedagógica musical transformadora. El diálogo con él se produce en busca de referentes mundiales de currículos multiculturales y entender la identidad desde una subjetividad que fuerce al profesor de música a ser inevitablemente un pedagogo crítico, que analice la heterogeneidad de cualquier grupo curso, con la intención de generar diálogos y entendimientos, para no adaptarlos a los estándares que imponen las culturas dominantes.

*“Yo frente a un estudiante soy un profesor, pero frente a un argentino soy un chileno, frente a un evangélico, soy un agnóstico. Es una especie de red, como dentro de una tela de araña, entonces uno se ubica en diferentes nudos de esa tela de araña, en virtud de quién tienes al frente, entonces, en ese sentido, la identidad es siempre contextual y en relación al otro”* (Carvajal, 2013, anexos) esta descripción de identidad comprende la posibilidad de entender heterogéneamente el grupo curso, la escuela, la comuna, la sociedad en general.

La Revista Musical Chilena ha funcionado, no solo como un instrumento político e histórico de las instituciones musicales más tradicionales de Chile, sino también como recopilador de la historia de los distintos procesos de la educación musical. Es por esto que reseñas y revisiones de sus números son recurrentes en este trabajo, entendiendo que sus distintos ejemplares son documentos valiosos y accesibles para la descripción de periodos específicos de nuestra historia.

## Presentación y análisis de resultados

### **1A.- En relación a la organización de los profesores de música en nuestra contemporaneidad y en la historia, y la necesidad de la organización del gremio para aportar al conocimiento pedagógico musical:**

En Cleveland, Ohio, en 1946, se dio forma inicial a la primera organización de educación musical de Latinoamérica, bajo el alero de la OEA (Organización de Estados Americanos) e impulsado por la Conferencia Nacional de Educadores de Música (Music Educators National Conference) de EEUU, llamada Asociación Latinoamericana de Educación Musical (ALADEM), cuya primera secretaria general sería la chilena Brunilda Cartes, en esa época Directora de Educación Musical en Escuela Secundaria, que correspondía a un departamento ministerial. El objetivo fue claro, generar en toda la región Iberoamericana criterios uniformes sobre los cuales se potenciaría la educación musical. En 1956 se genera el Consejo Interamericano de la Música (CIDEM), perteneciente también a la División de Música de la OEA, con el propósito de fomentar y generalizar la creación musical y su educación a nivel profesional.

En la segunda asamblea general del CIDEM, realizada en 1963, en la Universidad de Chile de Santiago, las chilenas Cora Bindhoff de Sigren y Brunilda Cartes presentaron estudios que consideraban prudente la conformación de una entidad interamericana de educación. Nace entonces el INTEM (instituto Interamericano de Educación Musical) el cual estaría bajo la tuición de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, la cual provenía de la Facultad de Bellas Artes. Las razones para que esta organización tuviera lugar en Chile eran debido a la antigüedad del Conservatorio de Música y de la Universidad de Chile. Esta institucionalidad se conformaría recién el 14 de febrero de 1966, fecha en la que la Universidad de Chile y la OEA firman el acuerdo. (Munoz, 1976; INTEM, 1976)

Estas instituciones tuvieron la facultad de promover una educación musical seria, que los gobiernos de América latina comprendieran la necesidad de implementar en su educación la música, por razones de formación moral e intelectual que, se suponía, generaba la educación musical. Se celebraron distintas conferencias internacionales en distintas localidades latinoamericanas, siendo Chile sede de estos eventos reiteradas veces, presentando los distintos avances en la educación musical y generando consensos en lo que se necesitaba para avanzar en este campo en el contexto latinoamericano. Pero estas organizaciones respondían a los intereses de grandes instituciones y organizaciones políticas, como la Universidad de Chile, la OEA y los gobiernos de los países latinoamericanos.

Cuando hablamos de organizaciones gremiales, son muy pocas las experiencias vividas en Chile. Pero, posterior a agrupaciones gremiales como la Sociedad Nacional de Profesores de Música, y en consecuencia de las Jornadas Pedagógico-Musicales, realizadas por Ministerio de Educación y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile en octubre de 1945, nace la AEM

(Asociación de Educación Musical) (Gayan, 1945). Fue la organización de profesores más duradera e influyente de la historia de la educación musical, participando en el desarrollo de la Reforma Gradual de la Educación Secundaria y en la Reforma Curricular de la Educación Primaria (1945) desde 1946 (Isamitt, 1946). Consiguen lo siguiente:

*“Plan Común: Obligatorio para todos los alumnos. Destinado a cumplir las aspiraciones de preparación para la vida en su sentido general. Abarcará dos horas: una, para la práctica del canto, además de educación e higiene de la voz, ejercicios rítmico-auditivos y actividad creadora; otra, de apreciación musical (audiciones de trozos escogidos) y, en relación a ellos, Historia de la Música y Formas Musicales.”* (Meza, 1946)

Desde ese momento, la AEM alcanza un preponderancia sustantiva y continua durante más de 25 años, participando en la reforma del 65, generando asesorías y talleres de espectro nacional, formando y capacitando a cientos de profesores, generando redes internacionales, siendo motor fundamental en la conformación de organización interamericanas como el CIDEM, INTEM o ALADEM, con personajes notables e influyentes como Domingo Santa Cruz, Carlos Isamitt, Cora Bindhoff de Sigren, Brunilda Cartes, Elisa Gayan, etc. desafortunadamente termina esta organización en 1973, posterior al golpe. Y desaparece de golpe, sin dejar huellas, al menos no las pude encontrar bibliográficamente.

Carlos Sánchez, profesor de música con más 40 años de experiencia, fue fundador de una segunda organización de profesores que intenta rearmar la AEM, pero esta vez con más sentido gremial y mayor autonomía (recordando que la AEM funcionaba muy cercana a la Facultad de Artes de la U. de Chile); la ANEM (Asociación Nacional de Educadores Musicales) que tenía dentro de sus objetivos retomar la reflexión didáctica y metodológica de la música, situación que no se desarrollaba en el país en aquellos años, y acoger a los profesores de música que estaban absolutamente desvinculados entre sí. La consolidación de esta organización se logra después de la reactivación del Consejo Chileno de la Música, gracias al CIM (Consejo Interamericano de la Música) perteneciente a la UNESCO, la cual, ya en este periodo, contaba con pocos recursos, pero decide focalizar esfuerzos en nuestro país.

El primer trabajo visible de la ANEM es un congreso de educación musical realizado en la UMCE. Carlos Sánchez era profesor de dicha universidad. Se realizaron 6 congresos en total, no siempre consecutivos, que duraban alrededor de 5 días, jornadas que contaban con las ponencias de distintos especialistas internacionales y nacionales, talleres, cursos, etc. Esta asociación se integra al CPEIP para poder generar cursos de perfeccionamientos a profesores de música, a nivel nacional, de dirección coral, metodología y didáctica. Se generaron, ya en los noventa, encuentros nacionales de educación artística, recreación y tiempo libre, jornadas que abarcaban educación musical, artes

plásticas, educación parvularia, educación física, etc. el último encuentro se realiza en 1998, momento en que la ANEM ya estaba disuelta<sup>1</sup>.

Volviendo a un campo latinoamericano, en San José de Costa Rica, en enero de 1995, se da forma el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical). Este foro busca la instauración de la música dentro de las prioridades de la educación, declarando universalmente la importancia de la educación musical en nuestras vidas. En un inicio esta organización, que carece de jerarquías y declara ser absolutamente horizontal, estuvo presente en Chile, pero se desvanece a los pocos años. Según Carlos Sánchez existe un grupo de profesores que quiere retomar esta organización, sin éxito en la inmediatez (FLADEM, 2002).

Al día de hoy, existe la Asociación de Profesores de Música de Valparaíso, o PROMÚS. Para mí es muy interesante lo planteado por este grupo de profesores, que desde el 2007 se reúne y gesta seminarios, encuentros interescolares y diálogos continuos con los distintos actores de la educación musical. Su Misión plantea: *“Consolidar una organización que trabaje por el mejoramiento de la calidad de la educación musical en la comuna de Valparaíso, en sus dimensiones gremiales, profesionales y culturales.”* (PROMÚS, 2007). Ya han realizado 4 encuentros interescolares de agrupaciones musicales, el último ejecutado en noviembre del 2013. Son responsables de distintos cursos de perfeccionamiento que cubre aspectos convencionales de la educación musical, pero que efectivamente en pocos lugares se ejercen, por ejemplo: taller de Audio Digital, de Edición de Partituras, y de Construcción de Instrumentos Latinoamericanos. Está dentro de sus pretensiones construir material didáctico, y continuamente suben arreglos educativos para descarga libre. En fin, es un gran proyecto, y el único en concertar profesores de música para mejorar y consolidar estándares de calidad que los mismo profesores de música establecen como prioridad para transformar (PROMÚS, 2013).

Ya tenemos los datos, ahora viene el análisis. Las organizaciones fundamentales en el desarrollo de la educación musical en Chile son la AEM y la ANEM, la cuales resaltan por sobre otras por la capacidad de mantenerse en el tiempo, por su difusión, por su influencia en los procesos y en los profesores. Nombro casi por empatía a PROMÚS, la cual ha sido capaz de organizarse de la nada, siendo una agrupación pequeña, pero que en poco tiempo ha generado lo suficiente para ser reconocibles, y llama a estar atentos.

Siempre fueron aportes positivos para la educación musical. Independiente si los conceptos pedagógicos o musicales que se trabajaban o trabajan en dichas organizaciones son o no apropiados para consolidar una práctica transformadora, propósito que ninguna ha expresado, son generadoras de un movimiento en las aguas de la pedagogía en música chilena, y se han presentado en coyunturas políticas e históricas precisas. La ANEM aparece en plena dictadura, después de la reforma de 1980, en un contexto de desarticulación total de los profesores de música. El PROMÚS, por otra parte,

---

<sup>1</sup> Entrevista a Carlos Sánchez, 2013, anexos.

aparece en momentos que el sistema educacional entero está siendo criticado, y no solo por especialistas, sino por el pueblo, por los estudiantes, a lo que el gremio docente se ha sumado.

Mi problemática a tratar aquí es cómo las Organizaciones de profesores de música son fundamentales para el desarrollo de nuevos conocimientos que permitan o faciliten el desarrollo de una práctica transformadora. Por lo que me veo obligado a criticar y analizar lo hecho por las organizaciones durante la historia.

La AEM, la ANEM y PROMÚS, pese a desarrollarse en momentos históricos claves, y sin duda aportar al cambio y la transformación de la educación musical, no reflejan en su discurso un pensamiento crítico propiamente tal. En lo que entiendo como un discurso absolutamente legítimo, proponen conceptos de educación que en tiempos de la AEM podrían ser catalogados de vanguardia, o al menos correspondiente a su tiempo, pero que de los 80 en adelante podemos catalogarlos de convencionales, conservadores incluso. PROMÚS, por ejemplo, fundamenta la importancia de la educación musical de la siguiente manera:

*“La música es una práctica necesaria y cotidiana en la vida de las personas; un niño toca un instrumento musical, una madre canta una canción de cuna, un joven escucha música y así, ejemplos hay muchos. Estas experiencias, que las observamos comúnmente en nuestra existencia, nos permiten concluir que la asignatura de artes musicales proporciona una cercanía que no otorgan otras disciplinas”*(PROMÚS, 2007)

Esta visión, pese a tener una valoración social, no expresa ansias de transformación, ni propone una carga ideológica claramente crítica al actuar pedagógico y la educación musical. Pese a eso, está presente una reflexión que no hubiese existido si este grupo de profesores no se hubiera reunido y organizado. Es valiosa toda producción intelectual que venga de un colectivo de profesores.

El FLADEM es el organismo más cercano a una explícita propuesta crítica, que pese a insistir con una idea de música artística para la educación musical, posee presencia de elementos sociales y culturales fuertes, defendidos en su declaración de principios, escritos en junio del 2002 en México, la cual expondré en su totalidad:

*“Los miembros del **Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM**- firmemente comprometidos con nuestra labor y unificados en red solidaria, dejamos constancia de nuestra ideología a través de esta **DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS***

*1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.*

*2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las*



*identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.*

*3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.*

*4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.*

*5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.*

*6. El **FLADEM** es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.*

*7. El **FLADEM** es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones.*

*8. El **FLADEM** constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.*

*9. El **FLADEM** concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.*

*10. El **FLADEM** se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios.”  
(FLADEM, 2002)*

Pesa a que todas estas organizaciones se han caracterizado por generar jornadas de diálogo y reflexión para los profesores de música, el trabajo creativo intelectual ejercido por estos organismo ha sido siempre bajo. Algún compendio de ponencia, una que otra columna sobre método y didáctica, pero nunca del actuar político del profesor de música.

Pese a no ser una organización musical, el PIIE es para mí un ejemplo en lo relativo a la pedagogía crítica y el paradigma constructivista. Esta organización nace el 71, dentro de la Universidad Católica, posterior a las manifestaciones estudiantiles de 1967. Pero es en 1977 que se conforma como una ONG, años en que el programa fue suprimido en la UC, bajo exigencia de la autoridad militar que ejercía de rector, reorganizándose en los principios de la Academia de Humanismo Cristiano fundada por el Cardenal Raúl Silva Henríquez. Su principal

enfoque fue la relación entre educación y pobreza, analizando el factor económico social como consecuencia de la educación y su realidad.

Su aporte en la actualidad no es muy notorio, pero participa en varios sectores de la educación. Por ejemplo en la actualidad trabaja en un proyecto junto a la Municipalidad de Recoleta que busca construir los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas municipales de esa comuna. Trabajan tanto con el Equipo Directivo Municipal, como con las autoridades de cada escuela, generando un proceso participativo y democrático. El PIIE además desarrolla cuatro proyectos en paralelo, expone documentos de opinión contingente y genera investigaciones a nivel latinoamericano (PIIE, 2013).

Pero como ya dije, su aporte actual no es masivamente conocido y es más bien desconocido. Sin duda decae la fuerza del PIIE durante la democracia, pero se mantuvo activo hasta hoy, lo que es un mérito. Según Vivian Murúa, la llegada a la democracia, que en un principio significó el comienzo de grandes transformaciones, terminó constituyéndose con un proceso “en la medida de lo posible”, ignorando o no dándole la debida importancia al trabajo de organizaciones como el PIIE, o a ninguna otra organización gremial, profesional o política que ejerciera una labor critica durante la dictadura. Efectivamente se presentaron trabajos e investigación del PIIE al Ministerio sobre democracia y educación, así como los resultados de sus investigaciones sobre la relación entre educación y pobreza realizados en dictadura, pero no se ve reflejado en los programas ni el marco curricular, ni en ningún lado.

Quedan varias interrogantes en este punto, ¿Cómo generar organismos de profesores de música, autónomos, con la capacidad de generar conocimiento científico?, ¿es necesario que la voluntad inicial nazca de universidades como la Academia de Humanismo Cristiano, que se comprende a sí misma como una universidad crítica al sistema educacional?, ¿cómo podemos fomentar la organización de los profesores de música?, ¿o Carlos Sánchez tiene razón al nombrar estas empresas como “quijotadas”? En fin, lo que si queda claro es que necesitamos organización de los profesores de música, pues pese a ser poco el producto creativo desarrollado por las asociaciones existentes, es evidente que el profesor como individuo y desarticulado es mucho menos proactivo y reflexivo.

**1B.- En relación a la formación profesional de profesores de música, la institucionalidad existente, y los paradigmas y certezas en los que descansan las universidades al momento de educar al estudiante de Ped. En Música.**

Doce universidades en Chile imparten la carrera de Pedagogía en Música (ues.cl, 2013; educarchile.cl, 2013)

1. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
2. INACAP
3. Universidad Mayor
4. Universidad Bolivariana
5. Universidad de La Serena

6. Universidad de Concepción
7. Universidad de Playa Ancha
8. Universidad Academia de Humanismo Cristiano
9. Universidad Andrés Bello
10. Universidad Adventista de Chile
11. Universidad Alberto Hurtado
12. Universidad Católica Silva Henríquez (Pedagogía en artes-mención educación musical)

En la Universidad de Chile y Universidad ARCIS tienen el formato de menciones, en el cual un estudiante que egresa de Música (licenciatura, composición, intérprete, etc) sigue durante 3 o 4 semestres y se licencia en educación. La Universidad del Desarrollo, Universidad Finis Terrae, y Universidad Academia de Humanismo Cristiano imparten programas de educación, los cuales aceptan a cualquier especialista (incluyendo egresados de música) y en 2 o 3 semestres consiguen un título de pedagogía.

En el tema de la formación universitaria iré más al grano. ¿Qué es lo que se necesita para que la formación de profesores de música potencie la capacidad transformadora de individuo en formación? Sostengo que son al menos tres ideas:

- 1- Debemos entender la música de acuerdo a su contexto, y al momento de realizar un análisis histórico debemos también entender el proceso histórico que rodea a la música, pues los conceptos han cambiado. Y es necesario que entendamos como la historia afecta el entendimiento de las cosas, pues así comprendemos que no existen ni “*ideas immaculadas*” ni “*personas profanas*” en las práctica de la música. Aquí se hace presente “la invención del artes”: “*el arte, entendido de manera general, es una invención europea que apenas tiene 200 años*” (Schiner, 2001) pero que ha perdurado en la historia gracias a procesos y circunstancia que le han dado importancia a la consagración de la música y de las “Bellas Artes” como expresiones superiores del hombre libre occidental. ¿Por qué no profundizamos en este tipo de investigaciones y conformamos un análisis crítico en conjunto de estudiantes de pedagogía en música?
- 2- Una segunda idea está alojada en la necesidad de abordar etnomusicológicamente el estudio de la música. No se trata de renegar la carga de nuestra herencia occidental musical, pero si estudiarla como el constructo cultural que es. La etnomusicología permite al profesor no solo referirse a las expresiones musicales reconocidas en los programas, sino hablar de las distintas expresiones sonaras del mundo, históricas y contemporáneas, con respeto a su cultura y con una rigurosidad y profundidad que no permiten los conceptos musicológicos tradicionales. Por ejemplo, en mi práctica profesional en el liceo Benjamín Vicuña Mackenna, uno de los cursos que intervine fue el 2º medio F. Como parte de los programas de estudio, correspondía desarrollar la Unidad “*Instrumentos tradicionales de Chile y Latinoamérica*”, y para lograr un entendimiento de lo que define las razones del por qué tal instrumento se desarrolla en tal cultura, analizamos distintas expresiones populares y folclóricas del

continente. Cuando analizábamos los Sikus y sus carnavales, reproduce una intervención de Sikus que se desarrollaba en plena marcha estudiantil. ¿Cómo podemos entender esta expresión sonar y ritual en el contexto de una marcha estudiantil?, ¿qué posible relación tiene este evento cultural con una manifestación política propia de la occidentalidad? Este tipo de preguntas y análisis creo que son posibles solamente bajo la lógica etnomusicológica, y que no esté presente esta disciplina en la formación profesional en estos días es para mí el punto más preocupante en la inmediatez de la realidad.

- 3- La tercera idea es la ausencia dentro de la formación pedagógica de las carreras de educación musical, del pensamiento crítico y de la pedagogía crítica. Este paradigma de educación implica, dentro otras cosas, el reconocimiento del profesor como un actor político de relevancia, lo que permite que el docente, reconociéndose como pedagogo, entienda la responsabilidad política que descansa en su praxis. La reflexión en torno a temas tales como, si queremos un sistema de educación transformador o reproductor, si estamos de acuerdo con la educación de mercado, o incluso la reflexión referente al currículo mismo y las políticas educativas se abre gracias a la pedagogía crítica, y es ésta y su metodología de investigación la que permite generar conocimiento científico para la transformación de los sistemas.

En los perfiles de egreso de algunas universidades chilenas se encuentran elementos referidos a una postura crítica en su entendimiento de la educación musical expresada claramente, como es el caso de:

INACAP: *Profesional de la Educación Artística con vocación de servicio, de espíritu crítico, dotado de una alta sensibilidad artística y social* (inacap.cl, 2013)

Bolivariana: *Gestionar experiencias de aprendizaje musical en instituciones escolares y de educación no formal de acuerdo a las características de sus estudiantes, actuando críticamente* (ubolivariana.cl, 2013)

Academia de Humanismo Cristiano: *La propuesta formativa de la carrera de Pedagogía en Música intenciona la formación de pedagogos reflexivos, autónomos, críticos y creativos.* (Academia.cl, 2013)

Pero en líneas generales, queda en claro que, además de una revisión de algún autor referente de la pedagogía crítica, en general las universidades no desarrollan en profundidad el pensamiento crítico. Es más, vemos en algunos casos como explícitamente buscan formar al estudiante “*de acuerdo a la reforma educacional en curso.*” (U. La Serena, 2013) o definen que su egresado “*será un profesional de la música y la educación capaz de desempeñarse de manera pertinente y competente en el sistema educacional chileno.*” (U. Mayor, 2013)

De los otros dos elementos que nombro, la etnomusicología aparece en las mallas de estudio de la Universidad Católica Silva Henríquez, un curso de un semestre, y en la Universidad de La Serena aparece durante dos semestres con el nombre de Etnografía Musical. La etnomusicología no está presente ni en los perfiles ni en las mallas del resto de las universidades, al menos explícitamente.

Se encuentran, en cambio, alusiones a un entendimiento de una cultura musical específica. En la UAHC, por ejemplo, en el ramo de *“Música de la Cultura Occidental”*, se entiende que la música occidental se analizará como el constructo cultural que es. Se desarrollan más claramente elementos de la etnomusicología en el séptimo semestre, donde se analiza la historia de la música latinoamericana, pero no se estudia la epistémica etnomusicológica con claridad en ningún año, no se forma al profesor desde una teoría sólida sobre la cual criticar y construir una praxis pedagógica con un análisis etnomusicológico. Rodrigo Torres me dejó en claro que la etnomusicología, en Chile, no se ha logrado institucionalizar, y que por consecuencia el paradigma de investigación que propone no se ha logrado masificar dentro de las academias del país.<sup>2</sup>

Otro factor en tomar en cuenta es que las instituciones culturales más antiguas e importantes del país son aquellas que defienden o potencian el concepto de “Bellas Artes”, como el Instituto de Chile, presidido por Santiago Vera, profesor de música y compositor, o el Conservatorio de la U. de Chile, o el Teatro Municipal de Santiago, o la infinidad de orquestas sinfónicas, filarmónicas o ballets, y las más de 400 orquestas y coros infantiles que reproducen y aplauden una y otra vez el concepto de música occidental que, como ya he dicho, no tiene nada de malo en sí mismo, pero que, creo, ha significado dos cosas en la realidad educativa y cultural:

- 1- Se ha transformado en un impedimento para el desarrollo de los profesores de música debido a la negación de un concepto que permitiría ampliar el espectro de elementos que conforman la música de acuerdo a la etnomusicología, donde la cultura y la historia detrás del paisaje sonoro retoman más importancia que nunca.
- 2- Ha significado la negación, desde estas instituciones, de comprender que el concepto decimonónico de la música importado tal cual de Europa nunca ha resultado ni generado un producto musical occidental a la altura que los burgueses de antaño añoraban, o como propone Rodrigo Torres *“esta institución (conservatorio) que viene con la república francesa, que la tenemos aquí desde 1850, nunca ha funcionado como debería haber funcionado. Nosotros somos parte de una modernidad defectuosa”*<sup>3</sup>.

La otra idea es entender la historicidad de los conceptos que rodean al arte y, en especial, la música. En estricto rigor, el análisis histórico de un paisaje sonoro, en este caso el occidental, es una característica que pertenece a la etnomusicología, pero me he visto en la necesidad de separarlo, con la finalidad de potenciar un argumento que permita entender lo que significa la música como concepto histórico, cultural y político. Y es político al momento de transformarse en un concepto que en un específico momento de la historia alcanzó la finalidad cultural de identificar al burgués europeo y su ilustrada forma de entender la música.

El análisis de la historia de la música occidental europea debe contar con un análisis político cultural crítico que nos ayude a entender por qué comprendemos

---

<sup>2</sup> Entrevista a Rodrigo Torres, anexos.

<sup>3</sup> Entrevista a Rodrigo Torres, anexos.

la música como lo hacemos, cómo se consolidaron los lenguajes musicales que entendemos, en qué momento se institucionalizó esta forma de entender y desarrollar la música arte “bello” y por qué nos ha influido tanto, a nivel de convertirse en parámetro de “buena música” en nuestro continente y en nuestra contemporaneidad.

Esta visión de análisis de la historia del arte no tengo, en estos momentos, como demostrar si se desarrolla en la generalidad de las universidades o no. Es difícil saber de qué manera el profesor de historia de la música aborda sus clases a partir solo la malla o el perfil de egreso. Lo que si encuentro en todas las mallas, son los típicos títulos relacionados al análisis histórico de la música occidental: “Audición Dirigida de la Historia de la Música” o “Historia de la Música en Occidente”, expresan desde ya un enfoque estético occidental en el análisis y el estudio de la música. En cambio “Música de la Cultura Occidental” explícitamente se abre a otros paradigmas en el estudio o análisis de la música occidental.

En mi experiencia como estudiante declaro que, en mi propia formación, siento que se analizaron profundamente las razones y circunstancias que definen la música a través de la historia, pero no puedo decir lo mismo de otras universidades. He tenido prácticas de observación desde primer año, y ningún profesor que yo he observado en colegios, ha generado una visión de música que comprenda su historicidad. Todos hablan desde absolutos y sin cuestionamiento alguno.

### **1C.- En relación a las políticas educativas, su institucionalidad, y sobre el cómo impiden el desarrollo íntegro del profesor en un nivel pedagógico y una práctica transformadora en la educación musical.**

Desarrollaré dos ideas que exponen como las instituciones y las políticas de educación impiden la práctica transformadora:

a - El proceso de conformación de la Reforma, específicamente el desarrollo de los planes, programas y Marco Curricular de Artes Musicales.

Desde 1992 que el Ministerio de Educación comenzó a generar programas y estudios para el desarrollo de un plan de transformación del sistema educativo chileno, como el Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad) que ya funcionaba desde 1991 pero sólo en un ámbito experimental y rural; el P900 (Programa de la 900 escuelas) que apuntaba al mejoramiento de la gestión de las 900 escuelas peor evaluadas; y el PME (Plan de Mejoramiento Educativo) que nace de los primeros resultados del MECE, el cual cede la responsabilidad a cada establecimiento de generar un plan de acción para el mejoramiento pedagógico y gestión educativa.

En relación a los programas de música, es en 1993 cuando se convocan los primeros grupos de trabajo. Carlos Sánchez fue uno de los primeros convocados para la construcción de los programas de música,

específicamente los correspondientes a NB1 y NB2, es decir, de primero a cuarto básico. *“A nosotros nos dijeron que nosotros armáramos un grupo, por lo que llame a colegas, amigos y estudiantes (universitarios), a los que considero fundamental en el desarrollo de los programas.”* Generan una propuesta que es aceptada por el Ministerio, propuesta que comprende 3 horas de educación artística para NB1 y 4 horas para NB2, *“con un fuerte componente musical, pero pensado para el profesor de aula no especialista, por lo tanto no detallaba contenido, sino acciones”*<sup>4</sup>. El Ministerio le pide a este mismo equipo que, para los siguientes niveles, desarrollaran programas para clases de dos horas semanales, situación que aleja a Carlos Sánchez y a su equipo de la labor curricular, argumentando que esta cantidad de horas no es suficiente. Ya encontraban poco tres horas, por lo que dos no permitían el desarrollo de las capacidades que el equipo proponía.

En general, todo el proceso de construcción del marco curricular y de los planes y programas se desarrolla desarticuladamente, con un funcionamiento “arriba-abajo” (Bazán, 2011) y copiando elementos de otros países.

Santiago Mena, quien participó en la elaboración de unidades para sexto básico, cuenta muy vívidamente como se desarrolló el proceso de construcción: *“hicieron como un encuentro de profesores, y presentaron una propuesta, ellos explicaron un poco lo que querían y qué se yo, y los profesores opinaron y ahí hicieron una selección de gente para trabajar en la elaboración de programas”* después de esta reunión, se conforman grupos de cuatro personas que construirían distintas unidades en consistencia al Marco Curricular, el cual ya estaba definido *“no sé dónde, ni quién ni cómo se determinó, pareciera que se hizo entre cuatro personas, sin ninguna consulta, ni nada”*.<sup>5</sup>

Una característica del proceso reformista de 1998 fue lo poco participativo y democrático que demostró ser, lo que permitió que las distintas opiniones y pensamientos presentes en el país no se enfrentaran en diálogo y reflexión. Todo el proceso se desarrolla en el pragmatismo que provoca el corto tiempo y los pocos espacios de reflexión. Según Carlos Sánchez y Santiago Mena, si existieron reuniones masivas, donde todos los actores se encontraban. Pero era para explicarles a los curriculitos que era lo que buscaba el ministerio, no para dialogar y consensuar posturas. No me permitiré atacar a las personas que idearon el proceso de la reforma, pero sin duda la participación de los estamentos involucrados debieron estar presentes no solo en el concretar el currículo, si no también conceptualizarlo, presentes en la idear y en el hacer.

b - Cómo las herramientas de evaluaciones son utilizados para la jerarquización de subsectores del currículo, y su calidad de instrumento político.

Ya cuando un plan de educación estipula que matemáticas debe tener 303 horas anuales, y música solo 76 existe una evidente jerarquización del conocimiento humano, donde se estipula no sólo que matemáticas es más

---

<sup>4</sup> Entrevista a Carlos Sánchez, anexos

<sup>5</sup> Entrevista a Santiago Mena, anexos

importante que la música para el desarrollo humano, sino que la cuantitatividad es más relevante que lo interpretativo, que la racionalidad es más valorable que la emoción y la sensibilidad, y que el análisis histórico cultural es menos potente que el entendimiento matemático de la vida.

Desafortunadamente, esta jerarquización es más grave en la realidad. Con el fin de aumentar puntajes en el SIMCE o PSU, los colegios buscan cada momento existente para generar refuerzo, a mi juicio innecesarios, llegando en algunos colegios a 10 horas a la semana, y muchas veces los talleres de música o los optativos son utilizados para un refuerzo de matemáticas, intensificándose las semanas previas a la evaluación. El SIMCE es una herramienta de evaluación impuesta por el Ministerio, intentando reforzar justamente los elementos que se consideran más importantes, como Lenguaje y Matemáticas. Este tipo de herramientas evaluativas son sin duda una decisión política.

La necesidad de un sistema de entregarle preponderancia a un conocimiento determinado, sin que sepamos qué criterios se utilizan y qué objetivos se buscan, permite suponer que el sistema educacional no está construido ni se está desarrollando en pro de la reflexión de los estudiantes, de los educandos, debido al enfoque con el que se desarrollan los subsectores de Matemáticas y Lenguaje. Un paradigma conductista, de trasvasije o bancario, como diría Freire, de un conocimiento duro e irrefutable que se considera absolutamente necesario para un “alumno” que debe recibirlo en pro de su desarrollo. Mario Carvajal propone que *“para el sistema socioeconómico dominante, estas (asignaturas) revisten de mayor relevancia y trascendencia, dado que pueden estar al servicio de las metas estratégicas trazadas para el desarrollo económico de los países”* (Revista Am, 2013) y comparto su argumento. El problema aquí es político, de visión de sociedad, donde existe una tecnocracia que piensa en hacer funcionar un sistema, y otros que pensamos que hacer funcionar este sistema hace daño a ser humano.

Desde la reforma del 98 los planes y programas de Educación Musical se mantienen casi intactos. Sé que nos hemos asustado con una posible reducción de horas, pero en realidad hemos ganado media hora pedagógica de primero a segundo básico. Tecnicismos más, tecnicismos menos, el proceso educativo musical se sigue desarrollando muy similar a como fuera hace 10 años, con la diferencia sustancial del ingreso al sistema de profesores que fueron formados para el correcto desarrollo de estos programas, pero que tampoco lo desarrollan muy bien, lo explico: de las seis prácticas que he tenido en diferentes colegios, cuatro han sido con profesores menores a 35 años, y gran entendimiento del marco curricular no tenían. Las políticas públicas tal cual están, actúan con indiferencia al ramo de música, no es tema para el Ministerio. Éste seguirá enfocado al perfeccionamiento de la ejecución del currículo vigente, buscando mejores resultado en sus herramientas de evaluación.



## **2.- Cómo la interrupción del proceso democrático por el golpe militar de 1973, y el proceso dictatorial chileno generaron las condiciones que impiden actualmente una práctica transformadora, enfocado principalmente a los profesores de música.**

Visto desde la generalidad social, la dictadura afecta en varios niveles a la educación. Frena un desarrollo cultural que florecía en el país en aquellos años. Fuertes son las imágenes, que yo vi en documentales pero que toda una generación vivió, de quemados de libros y objetos relacionados a un mundo cultural artístico de izquierda. Fuerte es el asesinato de Víctor Jara, o el exilio de grupos como Quilapayún, Inti Illimani e Illapu, la persecución y posterior destierro de Isabel Parra, del Patricio Manns, el autoexilio de Los Jaivas. Se ha escrito y hablado mucho de un decreto que prohibió todo instrumento andino, al ser estos relacionados con la canción social, lo cual legalmente nunca ocurrió. Pero la clandestinidad de estos instrumentos fue un hecho:

*“la dificultad de hallar una norma escrita referente a la "música andina" no refuta la existencia de tal proscripción, sino que resalta dos situaciones: por un lado, que la ejecución de tal proscripción se fundó sobre el ejercicio clandestino de la represión, valiéndose del miedo, y que la "obscuridad" documental coincide con el comportamiento poco coherente que caracteriza el terrorismo de Estado, como expondré más adelante. Por otro lado, la carencia de un documento oficial convierte una búsqueda "sin resultados" en la exaltación de una cara más relevante del asunto, cual es la experiencia real de la prohibición.” (Jordán, 2009)*

El exilio de profesores de los distintos niveles de la educación desmantela universidades y escuelas, existía un déficit de profesores en Chile después del 73. Se mataron profesores; Jorge Peña Hen, o aquellos del “Caso Degollados”, donde se asesina a Santiago Nattino, Manuel Guerrero y José Parada. Se interviene la educación directamente por parte de los militares. La Universidad de Chile y la Universidad Católica tienen rectores militares, acordémonos que el PIIIE, en 1976, deja de ser un programa de la U.C. bajo la orden del rector Jorge Swett Madge, Vicealmirante de la Armada.

Todo lo anterior forma parte inicial de un proceso que sólo buscaba frenar en seco el “cáncer marxista” que ocurría en este país. Una vez detenidas las distintas expresiones culturales y educativas que la dictadura consideraba peligrosas o negativas, correspondía el siguiente paso, que era la consolidación de una educación consistente al régimen militar. Posterior al plebiscito que legitimó nuestra actual Constitución, se implementa una reforma educacional que será, a mis ojos, el legado más durable de la dictadura militar en el ámbito político cultural.

La reforma de 1980, instaurada en su totalidad 1982, obtiene su forma definitiva a través del decreto 300, el cual define programas y planes, reduce de 11 a 8 asignaturas durante el primer ciclo (1º y 2º medio) y de 13 a 11 en el segundo ciclo (3º y 4º medio), concede a las municipalidades la administración de las escuelas públicas, se crea el concepto de escuela particular subvencionada, la

Universidad de Chile se divide en distintas universidades, como la UMCE, la Universidad de la Serena o la U. de Tarapacá, situación que se enmarca en el proceso de regionalización del país (Castro, 1983).

Lenguaje y Matemáticas históricamente fueron las asignaturas más valoradas por la educación formal, pero es en la dictadura donde ocurre la mayor asignación de horas para estos dos ramos, y se consolida la opcionalidad de Música, debiendo los estudiantes de enseñanza media elegir entre Artes Manuales, Arte Visuales y Educación Musical. Como asignaturas obligatorias para cuarto medio se encuentran Educación Cívica y Economía, ambas de un semestre de duración, con la finalidad de explicar la realidad geopolítica y económica de un país en vías a un sistema neoliberal, regionalizado y un Estado descentralizado.

El profesor Eduardo Castro, en un informe realizado para el PIIE llamado *“Análisis Crítico de la Reforma de la Educación Media Chilena”*, describe este nuevo escenario educativo, y genera una reflexión sobre la relación de la realidad socioeconómica y la educación:

*“Antes de 1973 la Educación Media Científica-humanista fue, de hecho, una educación de excepción y destinada a una élite. Sin embargo, lo era debido a factores relacionados con nuestra estructura social y no porque se hubiese concebido con un carácter restrictivo. Las políticas oficiales de esa época tendían cada vez con mayor éxito a ampliar su cobertura y hacerla más universal. Hoy, en cambio, son las políticas establecidas las que restringen a una minoría.”* (Castro, 1983)

Debido a la reforma del 80, la formación científica-humanista se consagra como una educación que aspiraba a continuar el proceso a nivel universitario, por lo tanto era enfocada a aquellos con la capacidad económica para sustentarse.

*“El resto de los egresados de la Escuela Básica tienen otras alternativas: el camino rápido de profesionalización que ofrezcan las escuelas Técnico-Profesionales... o, en situaciones más penosas, contentarse con las “posiciones modestas pero reales” que le pudiese ofrecer el mercado ocupacional a niños de entre 14 a 15 años de edad”.* (Castro, 1983)

Entiendo a la reforma del 80, como una construcción educacional coherente con el sistema de mercado pragmático que en dictadura se pretendía y se logra construir. Un dato interesante que aclara suspicacias con respecto a si el régimen militar pretendía con esta reforma mejorar la educación realmente o sólo consolidar una sistema de adaptación civil a la dictadura, es el hecho que el Estado Chileno reduce simultáneamente el financiamiento en educación desde 1982. El presupuesto del Ministerio de Educación del primer gobierno democrático posterior a la dictadura, con Patricio Aylwin de Presidente, fue sustancialmente más alto que el definido para el año 1989, pero solo significaba el 72% del monto total actualizado del presupuesto de 1982 (Donoso, 2005).

## Conclusiones

En este país existió un proceso que definió nuestro actual sistema educacional. La dictadura emprende una misión ideológica que detiene un país que caminaba por una vía socialista, un camino transformador. Pero el detener no fue suficiente, y es algo que sorprendió incluso al Gobierno Estadounidense, el cual intervino el país generando la situación de inestabilidad para que el golpe ocurriera (Basso, Aguilar, 2013) Se instaura en Chile una Junta militar, integrada por el Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet Ugarte, el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, Gustavo Leigh Guzmán, el Comandante en Jefe de la Armada, José Toribio Merino, y por el General Director de Carabineros, César Mendoza Durán, y comienza un proceso de 17 años de dictadura que entre tantos legados que aún penan en nuestra contemporánea sociedad, la educación es una de las más silenciosas y terribles.

A partir de la reforma del 80, la educación se define en forma y fondo como un sistema que profundiza desigualdades, ignorancias (lo único que se reparte igual para todos) y perpetúa una lógica de mercado que rige la educación hasta nuestros días.

Desde ese momento, desde que se instaura un sistema que obedece a los conceptos ideológicos neoliberales, como la competencia, se constituyen los elementos que han impedido desde entonces el desarrollo de una pedagogía crítica y la construcción de una epistémica consistente para una educación musical transformadora.

En esta tesis vemos cómo la educación universitaria, la cual responde a una lógica de mercado, ofrece una formación profesional pensada en las necesidades del sistema, en su funcionamiento y reproducción. Cómo un gremio de profesores desarticulado e individualizado no ha logrado organizarse, no solo con fines gremiales, sino con la necesidad imperante de construir un conocimiento coherente y consistente a la praxis pedagógica del educador de música. Y cómo un sistema de educación ha sido moldeado a las necesidades de una ideología económica que busca mantener al oprimido ignorante de su condición de oprimido, y al opresor ignorante de su condición de opresor.

Esta tesis logra generar un diagnóstico coherente en consistencia a los datos recogidos y analizados. Se logran cumplir los objetivos fundamentales presente, como la revisión histórica de los procesos educativos, de las organizaciones de profesores, y de lo acometido en dictadura, presentando características y hechos claves que instauran el sistema de educación contemporáneo chileno, y como este sistema se ha consagrado por ley durante los más de 20 años de democracia y promovido a través de una formación “técnica” de profesores de música. Pero debo ser honesto; no logré abarcar todo los elementos y sistemas que implican los objetivos de esta tesis con la profundidad requerida, por lo cual insisto con la idea inicialmente planteada: la de presentar este trabajo como la exhibición de una problemática muy extensa y poco investigada, y declarar con urgencia la necesidad consciente, ideológica si se prefiere, de reflexionar y generar conocimiento en un área que presenta vacíos demasiado grandes para ser elaboradas en su totalidad en una tesis de pregrado, pues no solo está el problema de qué es lo que impide una práctica pedagógica transformadora en música, si no también, una vez reconocida la falta de conocimiento, que significa la ausencia de un puente epistémico para abordar una educación musical crítica,

reconocemos la interrogante fundamental de cómo abordamos consistentemente la pedagogía crítica en la música.

Irrelevante fue para mí la inmensidad posible de los objetivos. El hecho de no ser capaz de abordar los temas con la profundidad debida ya es un resultado valioso en la lógica del diagnóstico, pues deja ver mucho campo que explorar.

Es desde estas conclusiones que me he permitido generar un “material al bruto”, una proto-propuesta de elementos teóricos que nos permitirían inicialmente conformar bases sobre las cuales ejercer una praxis crítica y transformadora.

El principal problema de la educación musical es que todos sus esfuerzos están en conseguir que los estudiantes aprendan música en una lógica disciplinaria artística, lo cual para mí es sin duda el mayor error de la práctica pedagógica de los profesores. La música en la educación formal general debe ser entendida como un medio que potencia el desarrollo y la construcción del individuo a través del entendimiento, por parte del educando, de sí mismo, en relación con los otros, y a través de los ojos del arte y el desarrollo sonoro del mundo durante la historia. Pero ¿cómo logramos, primero, entender un proceso enfocado en la reflexión musical y no en la enseñanza de ella, y, segundo, generar esta práctica consistentemente?

En primer lugar, todo este proceso debemos verlo desde el entendimiento sistémico, político y cultural de la pedagogía crítica, la cual le da sentido al desarrollo de la práctica de la educación musical que pretende transformar conceptos y lenguajes que dan forma a los elementos que cotidianamente sostienen a las “Bellas Artes”, la musicología clásica o los conceptos de “belleza” occidentales, que según mi entender, conforman un estatus que impide el entendimiento y el desarrollo libre de los procesos históricos. La pedagogía crítica comprende valores de transformación, de reflexión y de entendimiento que protegen a una educación musical que otorga al estudiante el deber de conformar su propia idea de música, de lenguaje, de estética, etc.

Por ejemplo, uno de los referentes absolutos de esta corriente pedagógica dice que *“referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente a la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.”* (Freire, 1978) Enmarcar nuestra práctica pedagógica dentro de los parámetros de la pedagogía crítica nos permite generar el cuestionamiento de los conceptos que forman nuestra propia asignatura en consistencia con el entendimiento de una movilidad histórica y del educando reflexivo y cuestionador del contenido “irrefutable”.

Desde el paradigma interpretativo se construye, desde los 50, la etnomusicología que comprende el estudio de las expresiones sonoras de las distintas culturas a través del entendimiento del valor y la significancia que cada cultura le otorga a su producto sonoro.

*“En 1960 Merriam, como antropólogo que era, definió la etnomusicología como ‘el estudio de la música en la cultura’, concepto que en 1973 cambió por ‘el estudio de la música como cultura’, subrayando aún más la importancia de sus aspectos sociales y culturales” (Meyers, 2001).*

Este entender del estudio de la música tiene un uso inmediato y práctico, dos cosas que le gustan a la gente; nos permite entender de qué se trata la frase, casi ignorada por los profesores de música (todos los profesores entrevistados no me supieron definir la siguiente idea)

*“En música se plantean dos dimensiones complementarias: la música como disciplina artística y la música como cultura”.*

Este concepto en nuestro currículo, cuyo autor es Rodrigo Torres, funciona en relación al equilibrio en la educación del arte como la disciplina, concepto que todos los occidentales entendemos, y el entendimiento de ésta y de otras expresiones musicales desde un enfoque etnográfico, desde entendimiento de la música como cultura. Lo que pretende esta idea es romper con la lógica de una concepción tradicional burguesa de arte y de la música, que es el concepto de “Bellas Artes”. Rodrigo Torres, justamente, habla de que cuando se entiende que *“la música es siempre más que la música, es una apertura a concebir el hecho de la música desde la perspectiva real en que funciona y no desde el ‘deber ser’, y con eso entramos a esa otra palabra, la Cultura. La música es siempre un hecho social, es siempre un hecho cultural”*<sup>6</sup>

Quiero ejemplificar con un caso que me gusta, no solo por lo claro, sino por la belleza de la historia: los cantos de Lola Kiepja, que se encuentran dentro de los registros audiovisuales realizados por Anne Chapman, antropóloga franco-estadounidense, muestran entre sus recopilaciones algunas canciones de cuna. Una canción de cuna Selk`nam no busca que la sonoridad del canto permita que el niño duerma, en paz y armonía (como diríamos nosotros). Son cantos que tienen sentido de acuerdo a su cosmología, buscando que sus espíritus dieran paz y protección durante los sueños a sus niños. En occidente, una canción de cuna responde a características estéticas como tensión y relajo, simetría, dinámicas, etc. Pragmáticamente se crea un producto musical que pretende relajar al niño con melodías sencillas, cantadas suavemente. Intenta darle paz a través de sus sentidos. Se dan a veces connotaciones religiosas, pero esta religiosidad no define el resultado sonoro de la canción de cuna. Si analizamos la canción de Lola Kiepja, bajo los ojos de las Bellas Artes, esta desafinada, no respeta el fraseo, ni existe una estructura “pregunta-respuesta”, pero a los ojos de los Onas, estas canciones permitirían proteger al infante, invocaban seguridad, y es ésta una expresión cosmológica de amor. Dos culturas, dos razones, dos formas, una función. Esto, el profesor de música, debiera ser capaz de entenderlo.

Esta idea de etnomusicología se relaciona con mucha facilidad y consistencia con la pedagogía crítica. Pero existe otro elemento que me gustaría exponer, con el fin de acoplarlo a un proyecto de discurso consistente para la práctica transformadora en la educación musical, que no entregue tanta obviedad.

---

<sup>6</sup> Entrevista a Rodrigo Torres, anexos

François Delalande construye una meticulosa descripción y análisis de las características universales que componen naturalmente a las distintas expresiones sonoras del mundo, paisajes sonoros que nosotros denominamos música. Delalande reconoce tres aspectos que forman universalmente todas las expresiones sonoras del mundo, incluyendo el arte musical occidental; “sensibilidad o gusto por los sonidos, darles un significado y gozo en su organización” (Delalande, 1986).

Lo más interesante es que construye estas ideas a partir del mismo músico, desde el ejecutor, el cual es en sí un auditor. Cuando él habla de la sensibilidad o gozo del sonido, habla también del gesto y la técnica que se desarrollan a propósito del mismo gozo. Es decir, para Delalande la ejecución y la audición pertenecen a un mismo mundo.

Ahora, la potencia de este análisis va de la mano con la impronta pedagógica que él establece. Comprende que estos tres elementos que se expresan espontáneamente en una sociedad “musicalizada” conforman también las habilidades que se presentan naturalmente en el desarrollo auditivo musical del infante. *“La música es un juego de niños”* (Delalande, 1986), y es literalmente como él comprende la música y su desarrollo natural.

Su análisis es un discurso neutro. Sus estudios resultan del despojo de valores culturales, permitiendo que el niño construya su lenguaje musical sin establecer límites tonales, al contrario de didácticas como Orff o Kodaly que se basan en la lógica de formar músicos que se desarrollarán en el mundo del sistema temperado occidental. Este despojo cultural no busca la negación de la tradición tonal europea, ni la satanización de la educación musical tradicional, Delalande dice que la educación musical debe desarrollarse de acuerdo a los procesos naturales del niño, siendo estos atonales y de rítmica libre.

Esta “Pedagogía del Despertar”, como él mismo la denomina, busca ampliar la gama de sonidos que el individuo entiende y apropia. Si mi padre escuchara gaitas, sin ser éste un instrumento demasiado exótico, probablemente no lo disfrute, y más seguro aún es que no intente generar una razón para encontrarle encanto, pues su concepto de música es muy específico, y no es parte de ese concepto comprender otras sonoridades, ni menos situarlas dentro del mismo escalón valórico de lo que él llama música. Si la formación musical de un individuo ha sido una redundante enseñanza de escalas, dictados melódicos y repertorio tradicional de concierto, son pocas las opciones estéticas que le quedan. Y esto se repite con cualquier otra música o construcción cultural de la música. Un “metalero” probablemente no escuchará a gusto un reggaetón, ni viceversa.

Delalande propone que el juego y la práctica sonora natural del niño desarrollan en él un gusto general por el sonido, y plantea razones para ampliar cada vez más la gama de colores que conforman su paleta musical, como dice M. Carvajal *“es el rescate de la exploración y la exploración como espacio de indagación”*. Pero esta teoría se desvincula de la pedagogía crítica y de la etnomusicología al basarse en el despojo cultural del individuo, que a su vez implica el desarrollo práctico la música de manera desprejuiciada. Y aquí debemos analizar los elementos que se relacionan y subyacen a lo evidente; es un acto crítico el atreverse y permitirle al educando el atrevimiento de

practicar sin fundamentos previos en busca de un conocimiento propio y absolutamente significativo. Y es etnomusicológico si logramos que el estudiante entienda a su creación musical como resultado de sus experiencias y contexto relacional (una micro-cultura), porque debemos entender que las teorías de François Delalande no pueden ser el absoluto sustento de la práctica pedagógica del educador de música, pues no abarca todos los niveles y posibilidades cognitivas que el educando puede desarrollar a través de una educación musical crítica.

Como ya dije al inicio de este ítem, no pretendo construir todo un conocimiento epistémico que me entregue una respuesta, una de tantas posibles, a la problemática que propone esta tesis. Pero sí pretendo mostrar elementos teóricos y prácticos que permitan iniciar un trabajo reflexivo que, espero, tenga frutos y que ayude al profesor de música a generar un piso epistémico sobre el cual se desarrollen las reflexiones inherentes al trabajo pedagógico que ha sido olvidado recurrentemente en la educación musical. El análisis histórico de los conceptos de la música, la etnomusicología, la “Pedagogía del Despertar”, todo esto enmarcado dentro de la pedagogía crítica, me permitirá, en algún momento futuro, entregarles un trabajo consistente, útil, y transformador.

## Fuentes

- María Luisa Muñoz, “La educación musical en Latinoamérica”, Revista Musical Chilena, vol. 30, nº134, 1976
- “Informes: el Instituto Interamericano de Educación Musical”, Revista Musical Chilena, vol. 30, nº134, 1976
- Elisa Gayan, “Jornadas Pedagógico-Musicales”, Revista Musical Chilena, Vol. 1, Nº9, enero 1945
- Carlos Isamitt, “aspectos artístico de la Reforma Gradual de la Educación Secundaria”, Vol. 2, nº11, mayo de 1946.
- Laura Jordán, “*Música y clandestinidad en dictadura*”, Revista Musical Chilena, Vol. 63, nº212, 2009.
- Eduardo Castro, “Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena”, 1983, PIIE
- Sebastián Donoso. “Reforma y política educacional en Chile: 1990 – 2004”, Revista Musical Chilena, Vol. 31, nº 1, 2005.
- <http://www.violetadegainza.com.ar/fladem/>, Violeta de Gainza, FLADEM, 2002.
- <http://www.promus.supersitio.net/>
- <http://www.piie.cl/es/>, PIIE, 2013.
- Carlos Basso, “La CIA en Chile”, 2013, editorial: Aguilar
- Larry Schiner, “La invención del arte”, 2001, editorial: Paidós
- Sociedad de Etnomusicología, “Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología”, 2001, editorial: Trotta
- Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Fisas, Rosa Valls, “Dialogar y transformar”, 2004, editorial: Graó
- Domingo Bazán, “Educación: entre la ficción, la burla y la ignorancia”, Revista de la Academia, 2011, editorial: LOM
- Mario Carvajal, “El papel del arte en la educación. Una mirada crítica desde el contexto actual” revista Am, año 1, nº 1, 2013
- Paulo Freire, “Pedagogía del Oprimido”, 1970, Chile.
- François Delalande, “La música es un juego de niños”, 1986, editorial: RICORDI AMERICANA



## Anexos

### Entrevistas Semi estructuradas:

#### **Entrevistado: Rodrigo Torres**

Bueno en primer lugar, te quisiera decir que lo que tú me estas preguntando, no es parte de mi preocupación hace mucho rato, no soy un especialista en pedagogía, ni en didáctica, no estoy al tanto de digamos diagnosticar, por lo tanto, como si tuve que hacerlo en una coyuntura casi accidental. A mediados de la década de los 90, en relación al como también se abordan, la generación de política en relación a eso, desde el aparato del Estado, y que lo que yo pueda decirte ahora va a ser una cantinflada, un poco improvisada, porque no sabía de qué iba a hablar contigo.

Desde la experiencia cotidiana mía, que básicamente va referida a este lugar, que es la Facultad de Artes en el ámbito de la música de la Universidad de Chile, desde ahí puedo hacerte el asunto, por lo tanto tú pregunta de hablar de los profesores, yo paso. Tú quieres ver un poco la perspectiva histórica, de que hubo una seña en la generación de marco referenciales, que aparecen más bien como reglamento que administran burocráticamente las instancias de la educación, yo paso, porque lo que descubrí, en los pocos momentos en los que yo participé en este proceso de reforma del ámbito de los programas, es un proyecto del Ministerio de Educación, en tiempos concertacionistas, tal vez recordar a como se me viene a la cabeza eso, digo porque cuando tu pones la grabadora y hace poco hablaste de conocimiento científico, yo paso.

Arte y cultura; partamos por ahí, mi chapa académica es la etnomusicología, que es una disciplina inexistente en el país, y es inexistente porque yo creo que, ya este es un dato no menor para entender esas incapacidades que tú estás refiriendo creo que eso no se ha dado por ineficiencia de los que nos interesa este asunto, sino más bien, porque hay resistencias en las instituciones a incorporar lo que el planteamiento de esta disciplina (como caso particular) implica, en las políticas, en el fundamento ideológico, que se instala en los ámbitos que administran esas instituciones, en este caso la música. La música institucionalmente en el país se formateó sobre todo como arte, a partir de un canon que no es local, que no es europeo y que es una derivada de todo el proceso de instalación de la modernidad en Europa, que tiene como su software ideológico la Ilustración y todo lo que se me ocurre en este momento.

Esta idea del arte está, no es un invento que está en el aire, sino, que tiene que ver con un cambio político importante en la Europa de ese tiempo, que es el desplazamiento de las monarquías, estas aristocracias y los comportamiento, es el empoderamiento de la burguesía económica europea la que va a encarnar el sujeto de esos nuevos planteamientos, que se institucionalizan y en tanto se institucionalizan se naturalizan, como que así ha sido siempre y tendrá que ser siempre la cosa y es ahí donde se construye una institución que va a ser muy importante para entender los procesos que vivimos acá, a 11mil kilómetros de donde ocurrió el asunto, que es la construcción del arte como una institución autónoma y ese es un proyecto de la modernidad de este tiempo que administra esa institución, una nueva espiritualidad

vinculada a la burguesía europea que incluso le corre el cerco a otras espiritualidades más arraigadas, que es la religión, el arte es casi como una religión, con sus cánones, con todos sus comportamientos, que vienen asociados, se instalan entonces como el paradigma y el modelo que se multiplica en influencias en occidente que no se da en el aire tampoco sino, que se da sobre la base de la multiplicación del modelo de los estados nacionales, que en el caso de América Latina, se construyen justamente en ese tiempo. Ya venimos celebrando 200 años de eso, por ejemplo. Esas instituciones, la gran institución que se llama arte, en el dominio de la música va a tener una construcción muy paradigmática del asunto: esta visión de conservar un momento histórico como referencia a lo que viene es una forma de reproducir, así el museo, en el caso de las llamadas bellas artes, que era la pintura, incluso ese libro que tu mencionas, menciona el caso de Franz Liszt, que era como un compositor transnacional por poner esa marca, de que ahora el arte se mira desde perspectivas nacionales también y la única universalidad posible es la europea como consecuencia de todo el planteamiento. Liszt planteaba un equivalente al museo del Louvre en el campo musical y eso era como un museo de las obras universales, que estaban planteadas como la construcción del canon musical en base a las músicas históricas que se estaban generando en ese momento y lo histórico a partir de ese mecanismo, de ese filtro y de ese planteamiento mirar la historia hacia atrás y recoger con una red todas las obras maestras del pasado también, es como construir un museo de la música, es desde el centro metropolitano de occidente, donde se formula este nuevo canon y se multiplica, y hay una institución que va a ser muy eficaz en esta multiplicación del canon, que es el conservatorio, para el caso musical, institución que viene con la república francesa, y que lo tenemos aquí desde 1850 y nunca funcionó y ni pudo funcionar como debería haber funcionado, entonces nosotros somos parte de una especie de modernidad defectuosa porque nunca es plena en cómo debe ocurrir y por lo tanto, somos un país de segunda línea, porque no entramos entonces en el modelo, en fin no hablamos bien el francés o porque, etc. pero nunca se entiende, que es porque somos distintos, porque nuestra condición cultural, histórica, política, económica etc, es diferente y no puede ser igual, entonces la permanente fricción de estas instituciones, que se instalan como para naturalizar un modelo, con el entorno en que se instalan, es la historia real de cómo va a ocurrir este cuento y eso ha tenido una expresión en los programas y en la formación de profesores, que multiplican este caso. También en el aula de la educación básica y media se repite esto, de Arica a Magallanes no importando las diferencias de esos entornos específicos.

Ya, primera cuestión, segunda; de hace bastante rato ya se abrió un debate que tiene que ver con que se entienda que la música es siempre mucho más que la música, en el sentido de arte. Hacer entrar en este canon y en este modelo de institución de la modernidad europea decimonónica, burguesa, porque no hay universal en el sentido social, deja siempre más cantidad de cosas fuera que dentro en su aplicación, en estos espacios latinoamericanos, y en ese sentido la cuestión que cuando me dice que la música siempre es más que la música es una apertura a concebir el hecho de la música desde la perspectiva real en que funciona, y no desde el deber ser. Y con eso entramos a esa otra palabra, cultura; la música es siempre un hecho social, siempre un acto cultural. Y no una mirada desde el arte para entender la cultura, si no al revés, de no restarle complejidad al asunto para hacerlo entrar en un modelo X. y en ese plano el asunto ha venido ocurriendo por décadas, al menos desde los 50, porque esta

apertura de concebir la música como una práctica social y cultural, y no exclusivamente artística, que está funcionando, y de ahí surge toda esta rama de estudios que tiene que ver con la etnomusicología.

Entonces meterse en todo el proceso del complejo fenómeno cultural musical en el zapato chino del arte es irreal, porque la cosa no funciona así. Y esa obcecada cuestión, que es un remanente que permanece en estos planteamientos de las instituciones donde el arte se utilizó como modelo para entender esto, está presente entonces en toda esa línea de construcción programática del Ministerio de Educación. Y cuando a mí me tocó, por accidente, para suplir una persona que no pudo de hacer la redacción de un informe para que se sancionara el planteamiento de las modificación de los objetivos y los programas de música de la educación media, yo lo que recibí fueron los trabajo de 5 profesores con un mecanismo de selección que desconozco, y cuando yo pongo eso a la vista para construir un planteamiento, yo dije renuncio a esta pega porque contradice completamente lo que yo pienso al respecto, por una parte, pero no era que yo tuviera que resolver unipersonalmente eso, sino era recoger una opinión colegiada de expertos, pero los expertos proponían más de lo mismo, pero con el plus de “modernizar” el asunto con la estrategia del arbolito de pascua: sin raíz, y un árbol sin raíz no tiene posibilidad de diálogo con el lugar donde está instalado. Tú le puedes cambiar todos los chiches al arbolito de pascua, pero no vas a considerar una orgánica. Y esta modernización al modo del arbolito de pascua yo sentía que no correspondía. Entonces, la sufrí mucho compañero en ese momento porque yo incautamente había aceptado y no podía echar pie atrás, y sentí que era la oportunidad de hacer la instalación de una señal distinta, que pusiera en evidencia que ese canon no era sustentable como proyecto de desarrollo, como planteamiento desde el estado de qué es la música, como la concibe el Estado, entonces por eso se instaló esa perspectiva cultural para entender el fenómeno musical, y que eso debería estar instalado como problemática en las aulas, porque eso significaba incorporar al ejercicio de formación musical desde el Ministerio el entorno cultural del país, en su diversidad, y en sus contradicciones históricas de estos modelos. Cuestión que si no se ha asumido quiere decir que el diagnóstico era preciso, que era muy fuerte la ideología elitista frente a la comprensión del fenómeno musical.

M.V: ¿El programa curricular, no fue ejecutado consistente a la música como cultura?

No, porque lo que venía como insumo era más de lo mismo, y la perspectiva cultural se abordaba como folclores, y el folclore es otra institución de la modernidad decimonónica europea burguesa; lo no moderno es folclore, y que se constituyó desde una funcionalidad desde el Estado para establecer un referente esencialista de la identidad desde donde se construye una idea de nación, y todos estos son procesos contruidos desde el estado. El Estado fiscaliza lo que es folclórico o no, y establece un relato folclórico que establece la base de la identidad cultura de la nación. Y en ese plano la otra cuestión es una crítica a la institución folclore. Porque el folclore en América latina ha tenido una gran dificultad para incorporar las culturas indígenas, y eso es ideológico. Porque si tú los metes como cachivaches folclóricos, no entran, como objeto me refiero. Entonces, compañero, el asunto es mayúsculo, y no es cuestión del programa de estudios del Mineduc. Es más bien proponerse una perspectiva de la diversidad cultural real que nos constituye y que habita este territorio para entender entonces que un programa que no acepta esto va a tener siempre una

cojera que más allá de lo que uno pueda opinar, es real. Porque lo que ocurre entonces es que el Estado no abarca todas las expresiones culturales del territorio, si no es un estado evangelizador que adoctrina en una cultura que se construye como nacional desde el Estado para que se adoctrine al conjunto de los ciudadanos en esa cultura. Entonces el problema es una política muy profunda, y eso lo profesores no van a resolverlo por sí mismos en una sala de clases, es un problema estructural de país, que se ha construido desde una perspectiva elitista, con una construcción jerárquica de los elementos culturales que constituyen la vivencia de lo que hay en el territorio, incluso desde una perspectiva histórica del asunto, y esa forma de jerarquizarlas ya tiene en si un planteamiento que tiene que ver con estas instituciones que se asumen como el modelo.

M. V: ¿Existen pos títulos o curso o algo que tenga relación con la etnomusicología?

Específicamente no, pero nosotros hemos llevado un programa de hace 20 años que es magister en musicología de la Universidad de Chile, que no hace distinciones a priori de disciplinas específicas porque a estas altura creemos ya no tiene sentido, sino más bien es un planteamiento de cuestionar el relato chileno de la cultura, desde la música, como un relato que tiene estas premisas ideológicas y de ahí la desconstrucción de esto que todas las música son posibles de ser estudiadas, a condición que no sea para filtrarlas en esta prueba de la blancura, si son buenas o malas en relación de dicho canon, sino en relación de sus propios contextos. Y en ese sentido ese programa ha sido pionero en una re emergencia de un planteamiento de la musicología más atento a las particularidades de nuestra historia y realidad contemporánea. Existen otros programas como el de la UC que no es etnomusicológica, pero hay una apertura, o el de tu propia universidad, que no conozco mucho, pero tiene una apertura a la música latinoamericana, y en la universidad Alberto Hurtado, que tiene el apellido latinoamericano. Todo esto quiere decir que el espíritu crítico de la etnomusicología después de 20 años está dando frutos, da a entender que debemos considerar la realidad de Latinoamérica no desde la óptica de modelos que no sean adecuados, como en este caso desde los conservatorios. Nunca te van a dar más que una mirada incompleta y desde un sesgo que ya no corresponde.

## Entrevistada: Vivian Murúa

Marco Verdugo: Lo que necesito saber. A ver, primero una reseña de la formación que usted tiene, formación de pregrado, las capacitaciones, si tiene pos títulos, magister, qué sé yo.

Vivian Murúa: Yo entré a la universidad el año 79', entré a la UTE, a la Universidad Técnica del Estado, la actual USACH, por lo tanto yo viví mi formación con todo el cambio que se hizo el año 80' en que se desarticularon todas las universidades, dejaron de tener centrales y se convirtieron casi en universidades privadas, de echo la UTE perdió todas las sedes que tenía a nivel nacional, entonces en el norte se convirtió en...no sé, en la Universidad del Norte, la Universidad la Serena, se descentralizó todo el sistema educativo y pasó a ser parte del Consejo de Rectores y bueno los colegios pasaron a ser municipales, qué sé yo. Por lo tanto, además mi título era "Profesor de Estado en Castellano". No soy profesora de castellano ni soy profesora de estado.

MV: ¿Y qué es?

VM: Porque profesor de estado significaba antes que cuando yo me titulaba a mí el Ministerio me contrataba. Yo era profesora del Ministerio de Educación porque estaba todo centralizado. Los dueños de los colegios donde yo iba a trabajar era el Ministerio de Educación, era todo público. Entonces, como yo era recién llegada, tenían la opción de mandarme a cualquier parte a hacer mi primer o mis primeros años de clases, entonces generalmente los jóvenes se iban a sectores rurales y después postulaban para venirse a la ciudad. Como todo eso se terminó, yo pasé después a ser profesora de particulares subvencionados prácticamente. Ahora mi formación fue muy mala, muy mala, porque yo lamentablemente agarré cuando ya habían echado a todos los profes buenos. Entonces, yo estude castellano, pero jamás vi a Neruda, cosa mala. Jamás vi a ningún autor latinoamericano de tendencia izquierda ni de ninguna tendencia, sólo vimos muchos clásicos, muchos grecolatinos, mucho latín, griego, estuve tres años aprendiendo latín y griego y la profe no tenía idea de latín ni griego, entonces todo eso lo subsanábamos nosotros con trabajos personales. Ahora de hecho en la universidad yo conocí a Freire por los compañeros más grandes, qué sé yo, y porque comenzamos a hacer trabajo en población, entonces empezamos a trabajar todo lo que era alfabetización desde el método de Freire que era la concientización del hombre, su rol de ser social y qué se yo. Entonces nos metimos en ese rollo para trabajar alfabetización con adultos. Bueno, salí el año 85', en marzo del 85', yo entré a trabajar altirol. No tuve ni una capacitación en todo ese periodo, hasta que entré al PIIE y en el PIIE yo, en el año 92' 94' yo me puse a hacer el magíster, porque lo necesitaba, necesitaba actualizarme. Las teorías educativas que yo había visto eran todas conductistas, nunca escuché hablar de Vygotsky en la universidad, jamás, cosa que Vygotsky era contemporáneo a Piaget, entonces era una cosa muy rara. Así que ahí recién yo me actualicé.

MV: ¿El PIIE de qué época es? ¿En qué época se abre el PIIE? ¿Es de los 90' o más atrás?

VM: El PIIE surge como una ONG, con platas extranjeras, toda la ayuda internacional llegaba a estas instituciones. Entonces el PIIE surge el año 79' 78' por ahí. Ahí se crea.

MV: ¿Y es creado por profesores que no fueron exiliados?

VM: Claro, gente que se quedó acá, académicos que se quedaron acá que estaban trabajando y se juntaron y armaron esto. Igual fue un lugar que llegó mucho exiliado que volvió, muchos profes que volvían y que tenían ahí. Ahora el PIIE se formó por un proyecto del MAPU. Sí tenía tendencia política, las platas llegaban a las carteras políticas, no llegaban a otra parte. Entonces el MAPU era como el primer directorio, después muchos de ellos se fueron al PPD, la mayoría.

MV: El trabajo de los 40 años del golpe con los profesores exiliados y su trabajo en el extranjero, ¿más o menos de qué se trataba?

VM: Nosotros lo que quisimos hacer en esa oportunidad fue premiar alguna experiencia que haya sido significativa durante la dictadura dentro del país y fuera del país. Entonces surgió primero como una idea, en que una de las colegas nuestras, ella fue formada en Alemania, ella llegó a vivir a Alemania el año 74'. Entonces un día nos cuenta que ella llega a Alemania el año 74' y que ya al año siguiente en su escuela – tenían 10 años 8 años- tenía castellano, identidad latinoamericana y ciencias sociales. Y eso fue porque los profes se organizaron, llegaron muchos profesores exiliados a la ex Alemania democrática, entonces ellos se formaron y lo único que querían estos profes era que sus hijos, no perdieran la identidad y no perdieran la capacidad de conocer Chile, aunque estuvieran allá, o sea no fueran desadaptados y tuvieran ganas de volver. Lo que más les preocupaba era eso, porque ellos estuvieron mucho tiempo con la maleta lista por mucho tiempo, hasta que se dieron cuenta que no volvían hasta el año siguiente. Entonces fue una forma de sobrevivir al exilio, de que los niños aprendieran cueca, conocieran Chile, conocieran las regiones o las provincias de ese tiempo. Creo que unos de los profes me contaba que había sido una discusión casi política, si les pasaban o no los cabros chicos la nueva regionalización de la dictadura, que era casi un atentado a la ideología. Entonces conocían textos y todo, pero era reconocido por el Ministerio de Educación y era reconocido hasta el bachillerato.

MV: ¿Cómo la educación media?

VM: Claro, el bachillerato era como el espacio intermedio entre la secundaria y la universidad.

MV: Como de ¿séptimo a octavo?

VM: No, no, entre la secundaria y la universidad hay un espacio de bachillerato.

MV: Ah, ya.

VM: Hasta ahí el periodo que incorporaba. Bueno, pensamos en esa mirada de los profes que estuvieron afuera, pero también queríamos rescatar algo de los profes que se quedaron, y ahí rescatamos lo que era el Movimiento Reflexión Pedagógica, que fue un grupo chico de profes que partió en la zona oriente, aquí en Santiago, cuya pregunta o primera interrogante era ¿qué hacemos para evitar que la violencia de la

dictadura llegue al aula? para evitar eso, y eso fue como lo que nos convocó y ahí empezaron ellos a trabajar con profesores principalmente a trabajar talleres, a trabajar dinámicas grupales, a trabajar el tema de la afectividad e incorporaron teatro, incorporaron música, hicieron una suerte de capacitación estos profes para incorporar otros elementos al aula, que fue bien bonito. Eso después llevó a los TED, que son los talleres de educación democrática, que esos se mantuvieron hasta cerca de los 90' y eso fue apoyado por el PIIE, esa fue una experiencia PIIE.

MV: Ahora, como el tema de mi tesis. Mi tesis, la problemática principal es la imposibilidad de los profesores de música a ejercer una práctica reflexiva y transformadora

VM: ¿En este periodo?

MV: En este periodo, en la actualidad, en nuestra realidad. Pero dentro de lo que yo propongo como las causas de ese problema son tres supuestos y el que considero que es más lógico es la incapacidad de los profesores de organizarse, generar conocimiento científico, generar reflexiones y generar trabajo intelectual debido para generar conocimiento que ayude a los mismo profesores de música pero en realidad en todas las áreas. Y una de las causas para mí, que genera éste problema, es los procesos de dictadura que rigieron en latinoamericana principalmente, pero en Chile es obviamente mi tema, debido al exilio a la desarticulación de profesores a la destrucción de todos los trabajos que se estaban realizando. Tengo entendido que hasta el 73' Chile, Argentina y Brasil eran vanguardias en teoría pedagógicas.

VM: Ahora, los créditos de vivir en Chile.

MV: Claro, entonces, quiero confirmar a través de testimonios esa teoría.

VM: Mira, yo le he dado vueltas al tema porque mi generación, no fue apática, no se fue para la casa. Mi generación estuvo ahí y si había que estudiar estudiábamos, yo entré a la GECH, yo me acuerdo que en la GECH hicimos un grupo de estudio de curriculum a pesar que la GECH era contraria a la dictadura, teníamos la revista "Signos", este grupo de movimiento pedagógico tenía la revista "El Pizarrón" donde se analizaba educativamente lo que pasaba más allá del acontecer político de la dictadura sino de que pasaba en el aula y se investigaban cosas, el PIIE investigaba cosas, de hecho, la mayoría de las investigaciones que hizo el PIIE fueron parte de las propuestas que asumió la concertación cuando llegó al gobierno. Mucha gente se fue del PIIE y del CIDE que eran las dos instituciones que investigaban educación. En ese periodo se postularon muchos profes porque la cooperación internacional hacía que mucha gente pudiera salir a doctorarse a Bélgica, a Lovaina especialmente, a Francia fueron muchos profes, a Inglaterra a la...no me acuerdo el nombre de la universidad, pero había una universidad que asumía este grupo de profes para que se doctoraran. Y eso así hasta comienzos de llegada la democracia, y después hubo un repliegue impresionantemente fuerte, así que yo no logro entender qué pasó. En un principio yo pensaba que era la misma concertación, que había detenido todo este proceso organizativo, todo este proceso de participación, y de hecho harto tuvo que ver, o sea la oficina que armó con este hueon del Schilling no es casualidad. Muchos grupos fueron desarticulados, todos los grupos de iglesia, todos los grupos de base fueron desarticulados los primeros años de la concertación. Entonces no es tanto la

dictadura, porque si la concertación hubiese mantenido esta movilización social que le duró al 89', en donde tu veías a todo el mundo movilizado y todo el mundo estaba por sacar a Pinochet, ellos se comprometieron y no lo hicieron, entonces también el repliegue tiene que ver con que no te cumplió tampoco, la alegría no llegó a este país, entonces, seguimos viviendo derrota tras derrota. El año 1982 la concertación tenía quórum calificado para hacer cambios en la constitución pero se cagaron de susto, y tuvimos 7 años a Pinochet de senador vitalicio, y la perлита y la huea, chachai? Entonces el repliegue no es solo de la dictadura. Yo creo que la dictadura nos hizo daño, nos hizo daño en el sentido que empezamos a tener miedo y la concertación siguió con ese miedo, tuvo este miedo que esta movilización se les desbandara a ellos, tuvo miedo que quizás volvieran los milicos, tuvo miedo de perder el poder. Yo creo que el miedo, es lo que paraliza a este país, y lo sigue paralizando.

MV: Pero, por ejemplo, ¿no pudo haber sido sencillamente un desfase cultural el hecho de que, por ejemplo, ustedes tenían en los recuerdos y en la memoria el trabajo de UP. Y toda la carga ideológica a lo mejor o lo entendían, un proceso histórico y todas personas, por ejemplo, sobre todo los profesores que han salido del 90' en adelante, que no vivieron ese proceso, hay unas generaciones que son perdidas.

VM: Hay una generación perdida, definitivamente. Yo creo que la generación perdida debe tener un rango etario entre los 30 y los 45 por ahí. La Katty es una generación perdida. Porque ellos fueron niños, vivieron el miedo, pero nunca participaron, no fueron parte porque los secundarios se empezaron a organizar con tu generación yo creo y un poquito antes de tu generación. No con la generación de la Katty. Entonces esta generación quería mantener cierta estabilidad de vida no más. Como dicen los cubanos- que son muy inteligentes ellos- los cubanos también hablan de una generación perdida en Cuba, que son cuando salió mucha gente masivamente en Cuba, que Cuba estaba muy pobre, que se había acabado la Unión Soviética, nadie les mandaba plata, no tenían de donde sacar y vivieron en una pobreza extrema, entonces ellos hablan que esa gente de ese periodo son una generación perdida, ya no invierten en ellos ya no hay nada que hacer, hay que invertir en los cabros chicos, porque esa generación ya está perdida, nos va a odiar siempre, aunque hagamos lo que hagamos nos van a odiar esos chicos si ya, hay que dejarlos. Sí, hay una generación perdida, eso es cierto, que también tiene que ver con esta apatía.

MV: Ya, ahora. Al menos los profesores de música durante la dictadura llevó una organización que duró hasta el 93' era la ANEM, la Asociación Nacional de Educadores Musicales.

VM: ¿Y participaron en la GECH ellos?

MV: No tengo idea, pero un grupo que se retomó creo que después del 80' y estuvo en la lógica ciertamente contestataria, y todo el profesor de música al menos en Chile ha sido como medio neutral, medio fifi, elitista con todo su conocimiento y todo eso. De hecho, hay distintas agrupaciones que se formaron durante la dictadura, con profesores formados durante la dictadura pero de generaciones que vieron lo que era la UP y todo eso. Porque incluso el PIIE ahora está alicaído.

VM: ¿El PIIE?



MV: Sí

VM: El PIIE no tiene nada, el PIIE son cinco personas

MV: Son agrupaciones que han ido decayendo durante el proceso de la concertación

VM: El CIDE se eliminó. El CIDE lo asumió la Alberto Hurtado. Todas las organizaciones que son partes de los directorios de la Academia ponte tú, todas las organizaciones hicieron esta época son cuatro personas, y sus sueldos lo reciben porque son profes de la Academia, y no estás haciendo investigación porque nadie te financia la investigación, ¿quién financia la investigación? A no ser que lo hagan desde la universidad

MV: En término de los profesores que se fueron exiliados, eso afectó evidentemente la formación universitaria, afecto mucho. Por ejemplo mi mamá decía que ella tuvo una tesis por curso.

VM: A no, yo hice un trabajo de seminario. Yo hice un trabajo bonito porque nosotros investigamos poetas de los 80' ya ahí está', bueno ahí salió Raúl Zurita, todo un grupo de poetas que sobrevivió a la dictadura y que tenía una literatura fuerte, contestataria, pero evidente los profes no eran buenos, o sea yo me saqué un 7.

MV: No era para un 7?

VM: No po, porque yo hice un trabajo mediocre, yo sé que fue un trabajo mediocre, fue para terminar y no quería más volver a la universidad. Yo era alumna de 7, pasé toda la carrera con 7. O sea 80, 90, esas eran mis notas y yo militaba y trabajaba, entonces era poco lo que yo iba a clases. Yo trabajaba medio tiempo todos los días, toda la tarde. Ahora en cuanto a los profes de música yo no cacho mucho. Lo único que recuerdo de los profes de música es que una vez me tocó hacer música en quinto básico, fue horrible. Pero los niños la pasaron bien, caché que en disneylandia usaban mucha música clásica, usaba Vivaldi entonces saqué esa música y empezamos a ver a qué les recordaba esa música y ahí conversamos. Eso fue lo que hice, y les hice dibujar una sinfónica. Triste, fue triste, porque yo jamás había enseñado nada de música. Ahora yo coincido contigo, los grupos musicales que tuvimos buenos fueron hasta... yo creo los 80'... Los prisioneros fueron como lo último que apareció, después viene un periodo de vacío musical grande, hasta ahora po, después de los 90' donde empiezan a aparecer otros grupos, a hacer cosas musicales nuevas. Y los antiguos son los que están siempre, los Quilapayun, Inti Illimani, Illapu, esos son todos setenteros, todos viejos de mi edad.

MV: Ya, con eso me basta.

VM: Ahora, está difícil tu tema.

MV: Es que...sí, es que está planteado de una forma que no sé expresar. Es como medio monográfico. Una tesis bien teórica. Además yo lo veo más que una tesis, porque el tiempo que me da la Universidad es un seminario, el seminario uno y dos, un semestre cada uno y yo me alargué más porque es más tema el mío, pero yo lo veo más como el inicio de mi tesis de magister, lo estoy planteando de esa manera

VM: Pero es como lo que preguntan los chiquillos, ¿cómo hacemos para hacer aquí críticos y transformadores de los sistemas escolares como están funcionando?

MV: A no, claro, de esos se trata.

VM: Que los profes están estresados, que no tienen ganas estudiar de leer de nada. Lo único que quieren es irse pronto a la casa y que ya termine luego la jornada, y que repiten año a año lo que están haciendo, cómo lograr mantener esa chipa de los cabros.

MV: No y ahora se educa... un profesor mío dijo una frase una vez de que ahora las universidades por ejemplo la UMCE y la gran mayoría de las universidades no enseñan ciencias en la educación son técnicas en educación, son herramientas y está todo tan estandarizado tan homogéneo de arriba para abajo.

VM: Por ejemplo yo no conozco los programas de música.

MV: ¿Han modificado mucho?

VM: Mucho, mucho. Hicieron grandes esfuerzos por mantener al menos el marco curricular, pero es cómico. “En esta actividad se refiere a estos objetivos del marco curricular”, pero no le dan la posibilidad al profe de pensar en educación, porque yo siempre he visto que hay tres instancias para el manejar el marco curricular o los programas de estudio. Hay una primera instancia que generalmente se les acepta a los alumnos cuando hacen prácticas de poder hacer un transferencia más o menos literal, tu agarras el programa, agarras la actividad y la aplicas, pero después viene una segunda etapa en que tú empiezas a escoger, esto no, esto me sirve, esto no. Pero hay una tercera etapa que no llega ningún profe que es lograr interpretar el marco, lograr interpretar el marco curricular y de la mirada que tiene los chiquillos y de la diversidad de alumnos que tiene el aula poder aplicarla. Y eso depende del profe, eso absolutamente depende del profe. Establecer comunidades de aprendizaje en las escuelas, en algunas escuelas lo tienen, pero no en todas.

MV: Menos en los municipales y subvencionados.

VM: Menos, porque ahí están todos tratando de agarrar de que no los echen, y los profes titulares no van, presentan licencia, dejan un curso botado, llega un profe reemplazante que no conoce al curso.

## **Entrevistado: Mario Carvajal**

Marco Verdugo: Para partir, me gustaría saber cuál fue tu formación de pregrado.

Mario Carvajal: Bueno yo estudié pedagogía en música en la UMCE, la pedagogía, con título de profesor y una licenciatura en música y luego hice un magister en educación, básicamente en gestión. Y ahora estoy terminando mi tesis de doctorado en el ámbito de la interculturalidad, siempre en el marco del campo educativo, en contextos étnicos básicamente.

MV: Y estás terminando tu doctorado...

MC: Tengo que entregar la tesis

MV: Las investigaciones que hiciste, por ejemplo, en gestión, en el magister de gestión ¿A qué fueron enfocadas?

MC: Básicamente está súper delimitado el campo de gestión en tanto como nicho epistémico entonces, analicé la gestión en el ámbito de la educación en algunos establecimientos que le llaman administración delegada que son colegios del estado, son 70 colegios del estado que todavía son del estado, pero son administrados por instituciones, privadas o públicas.

MV: ¿Como Belén Educa?

MC: es que eso ya es como una Fundación, esas son como instituciones que son como corporaciones básicamente, pero también hay universidades. La UTEM tiene un colegio a cargo, la UMCE, pero eso es como una administración que se le da por cierto tiempo y después tienen que renovar siempre y cuando los resultados hayan sido más o menos buenos. Entonces ese es el ámbito que yo trabajé y después hice como un árbol de muchas raíces, muchas complejidades. Y bueno, por ejemplo, ahí hay una información interesante, que muchas cosas emergen sin mucho pensamiento. Básicamente es la contingencia que hace que emerjan políticas, que después con el tiempo se naturalizan pero responden a conflictos, a tensiones y hay que resolverlas y ahí van apareciendo y bueno...falta avanzar mucho en ese sentido, sobre todo en los colegios técnicos, que son colegios bastantes...marginados, despreocupados, no hay políticas claras en la educación técnica en Chile

MV: Ya, y la investigación del doctorado sobre multiculturalidad.

MC: Claro, la educación multicultural, o interculturalidad, es una investigación de estudios comparados, de estudié dos escuelas, una en Chile y otra en México, escuelas que están desplegadas en contextos de alta densidad étnica de que, lo que se pretende ahí, es conocer la especificidad de aquello que se llama educación intercultural, entonces más allá del nombre lo importante es entender la realidad misma de lo que está aconteciendo y de lo subyacen en términos de políticas concretas, de dinámicas concretas, entonces ahí podemos encontrar, si algo de eso pasa, que muchas realidades pueden compartir el mismo nombre, pero detrás de un nombre es una multiplicidad de situaciones. Es ahí el caso que me interesa a mí, qué es lo que pasa ahí en términos educativos, qué pasa en términos de subjetividades, esta experiencia del encuentro de este mundo, que es la otredad, en el mundo

occidental entonces, ahí hay un conflicto, hay diálogo. También tiene que ver con la emancipación, cómo estos sujetos que vienen de las comunidades étnicas pueden establecer un puente de comunicación con la occidentalidad, pero no por ello deben negar su identidad. Tampoco es la idea de cristalizarlo, una especie esencialismo cultural, que lo encapsulamos en una lógica temporal, como que ha llegado a la máxima expresión de una cultura, eso es una fantasía mental porque en realidad todas las culturas tienen procesos de transformación, lo importante que sean autónomas, no en afinaciones sociales.

MV: En el contexto de una multiculturalidad y desde el punto de vista, por ejemplo, de educación formal, cómo podemos abordar la idea de las identidades.

MC: Bueno ahí, en música identidad, o sea la música en este caso es una fuente identificación, como también hay otras fuentes de identificación que se conforman en una relación dialéctica de un sujeto que siempre anda en un proceso de negociaciones identitaria, entonces los elementos de identificación lo van construyendo o constituyendo un sujeto en una identidad dinámica de transformación, la identidad siempre supone una transformación, por las experiencias de vida, entonces las experiencias de vida también te enfrentan a ubicarte en contextos sociales, socio históricos distintos, entonces el sujeto en ese sentido se va apropiando transitoriamente, desde una versión muy personal, aquello que acontece, y en ese sentido, hoy en día estamos en presencia de identidades múltiples, o podemos decir, híper diversidades que están en un mismo sujeto, entonces, una identidad en ese sentido emerge en virtud de quién tienes al frente, entonces una identidad siempre se va a relacionar con otro. Yo frente a un estudiante soy un profesor, pero frente a un argentino soy un chileno, frente a un evangélico soy un agnóstico, un católico, es una especie de red, como dentro de una tela de araña, entonces uno se ubica en diferentes nudos de esa tela de araña, en virtud de quién tienes al frente, entonces, en ese sentido la identidad es siempre contextual o emergen según el contexto que yo tengo al frente, y en el ámbito de la música, bueno, la música también es un concepto occidental, no todas las comunidades nombran el fenómeno sonoro como música, rituales, la música no es en sí misma un espacio, sino que es parte de un campo de elementos simbólicos culturales que obviamente, envuelven al sujeto indígena.

M.V: Y pero eso visto, por ejemplo desde una ocasión formal, de una educación de estado, se puede abordar desde, ejemplos mundiales donde hay una educación pública tenga la capacidad de entregar las herramientas por las especificidades del marco teórico como para poder abordar la identidad contextual como tú la dijiste, o circunstancial a los profesores, entregarles esas herramientas a los profesores sin que sea sin que sea su deber hacerlo, pero aun así, implícitamente favorecer este entendimiento hoy en día,

M.C: o sea el estado intenta imponer una identidad, el estado siempre frente a la educación intenta imponer una identidad nacionalista, claro, y lo que intenta es por este mismo motivo es una homogenización de la híper diversidad tanto del sujeto como la diversidad que hay en múltiples sujetos, entonces el estado por antonomasia el aparato que diluye las diversidades subyacentes, porque el estado en sí mismo lo impone, un imaginario de identidad que naturaliza entonces el estado siempre naturaliza su ser, de tal modo que no se ve a sí mismo como una identidad...como lo

puedo explicar, por ejemplo en el caso francés, en el caso francés la escuela pública es laica y todo sujeto que va a la escuela pública entiende que la identidad que se va constituyendo ahí son los principios de libertad de igualdad, pero todo sujeto que sea portador de identidad religiosa, católica, protestante, si quiere desplegar su carga identitaria en el espacio, no lo pueden tener en el espacio público sino que en el espacio de las universidades privadas, entonces lo que tú estás viendo a través de un proceso de confrontación identitaria como que han hecho algunos estudiantes como el estado francés levanta políticas frente a los inmigrantes no es para estudiar el inmigrante precisamente, sino que entender a través de las políticas de cómo se nombra, como se trata de mirarse dentro de como el estado se mira a sí mismo es lo complicado, entonces en el caso español lo contrario, en el caso español después de todo el franquismo, la religión católica y el franquismo, y el espacio público instaló un escenario que el español es católico, entonces las escuelas públicas en España son todas católicas, si tu eres musulmán tienes que ir a una escuela privada, entonces ellos no se ven católicos, aunque lo son. Eso es lo que estoy tratando de narrar, son las políticas que emergen del estado que se naturalizan como una fuerza hegemónica que te oculta realidades, y dentro de esas realidades es como el estado se mira a sí mismo. Bueno es ese caso en este país, la educación formal sin duda siempre va a ser un proceso de asimilación, se expresan diversidad subyacente. La asimilación que viene del currículum, que viene de las competencias, vienen de la concepción del nacionalismo y se demarca bastante bien quien es el otro, el otro, el peruano, el argentino, pero eso es una falacia, en los mismos territorios políticos pueden haber múltiples naciones y al mismo tiempo en una misma nación, múltiples identidades, entonces en ese sentido la identidad en relación a una cultura, la cultura es una documentación de una identidad que está al interior de ella, que le permite obviamente sobrevivir como una especie de sujeto colectivo, te puedo decir, no sé, el caso mapuche, el caso mapuche lo vamos a entender que hay muchas formas de ser mapuche, no hay llave que la administra en esas diferencias, eso lo podemos llamar culturas, en algunos momentos se llamó la cultura como una especie de mosaico, blanco y negro, o sea todos los mapuches son iguales, pero cuando dices, no el mapuche es entregar política de jerarquía social, con estudios, sin estudios, con prácticas de urgencia totalmente distintas y antagónicas, entonces cuando comienzas a escavar emerge la diversidad de esas diferencias.

MV: Dentro de los mismos mapuches.

MC: Claro, entonces el estado nación y frente a tu pregunta si esta educación formal que emerge a partir de las políticas educativas del estado nación, sin duda que va a buscar la homogeneización a través de los diferentes mecanismos, a través de pruebas estandarizadas, a través de un currículum estandarizado, a partir de la formación docente frente a un sujeto único que solamente está en su cabeza, entonces la diversidad subyacente se ve invisibilizada, o en el caso de inmigrante, las culturas minoritarias como una lógica de sobrevivencia busca la asimilación dentro de la cultura mayoritaria hegemónica, claro que ahí viene el tema de... porque si tú los miras en términos identitario, es una mirada horizontal de la vida, pero si haces un jerárquico te das cuenta que también hay ubicaciones socio económicas al interior de una estructura social, entonces hay algunas comunidades con particularismos identitario; mapuches, bolivianos, argentinos, musulmanes o lo que fuese, va a depender dónde esté ubicado la estructura social para poder acceder a ciertas cuotas

de poder político económico para instalar en el espacio público las demandas que emergen de estos grupos minoritarios entonces el grupo no tiene acceso a poder, está destinado a homogeneizarse, o asimilarse frente a estas culturas mayoritarias con la lógica sobrevivencia de ahí que podemos entender que muchos mapuches o en el caso mexicanos creen que el indigenismo siglo XIX puede transformar al indígena en un ciudadano con un horizonte en el centro en estado, eso está muy presente todavía, en la educación chilena, la educación intercultural es una educación casi igual que la que tenemos en todas partes de Chile pero todo simplemente en un contexto ético, y lo intercultural, son cuatro horas de educación indígena, y los niños también son indígenas, el peligro que está ahí es que a través de la misma lengua madre que yo te hago hablar te impongo contenidos culturalmente occidentales, entonces en vez de colonizarte con el español te colonizo desde tu propia lengua madre porque los contenidos que se nombran a partir de esa lengua madre son contenidos exógenos, o sea en síntesis te hago ver que tu lengua no sirve para nombrar el mundo moderno. Eso son bilingüismos transitorios te permiten hablar pero en definitiva lo que se busca es que el niño vaya dejando su lengua porque se da cuenta que su otra lengua es mucho más potente en términos para con nombrar... en México se da el caso en que el español a las comunidades indígenas las ven como oro, por qué como oro, porque le permite acceso al trabajo, en ámbitos lingüísticos, casi todos es desde su lengua madre, o sea en casa, en espacio públicos, en los recreos todos hablan la lengua madre lo cual uno puede entender que va por ese contexto. A lo mejor es necesario que también tengan un bilingüismo, pero en el caso chileno no, el ámbito lingüístico generalmente se da en la lengua genómica del español, y cada vez más en los espacios familiares, que podría haber sido el resguardo de un cerco de resistencia en virtud de los avatares de la occidentalidad en la modernidad y este mundo occidental, pero lamentablemente la occidentalidad llega con herramientas bien sutiles, y eso emerge desde el sujeto más que desde afuera, esa es la fuerza del poder en ese espacio.

MV: La identidad como la estamos entendiendo ahora, está totalmente amarrada en relación con el otro, ¿es vital, es esencial para una práctica pedagógica transformadora?

MC: Claro porque una práctica transformadora, de una mirada crítica, supone una transformación, o sea la transformación debería tener un signo positivo, entonces cuando la persona reconoce que su identidad como sujeto histórico es el resultado de cómo la historia está recientemente o cómo la cultura está presente en él es capaz de reconocer que desde nosotros constituyes una relación dialéctica entre el yo y el nosotros, yo estoy en el nosotros, y el nosotros está en el yo, yo personal, ahí viene un proceso, porque en cierta forma es la actualización de una subjetividad o una subjetividad historizada, que en otras palabras es cómo un sujeto incorpora en su propia subjetividad la historia cuando el sujeto va desmontando el miedo, la tristeza, no sé; el caso mexicano, la cantidad de indígenas desde el miedo es porque han vivido un contexto histórico que ha conformado situaciones de miedo, que ellos lo asimilan y lo naturalizan, entonces cuando, a través de un proceso que los afecta y emerge como múltiples síntomas hoy, entonces la identidad en ese sentido, creo yo, es de velar como yo me he ido cumpliendo históricamente y el acto de develarse, reconocerse, historiarse es un acto de mirarse hacia dentro y desmontar, naturalizar, visibilizar todas esas marcas que la historia te da, te ha modelado en ti, cachai? y después viene otro acto, cuando el sujeto es capaz de mirarse a sí mismo, también es capaz de objetivar esa subjetividad, que es capaz de mirarse a fuera, hacia la realidad,

y así como el es capaz de mirarse hacia dentro, es capaz de preguntarse, bueno, ¿seré yo el único que vivió esto?, y empieza a darse cuenta que varios vivieron eso, entonces ahí se empieza a desmontar y entender que eso que vivió en forma natural, es una construcción social, ahora en el ámbito de la identidad cuando uno busca elementos de identificación con ese grado de conciencia que la objetividad, la objetivación de mi subjetividad o de identidad, emerge de la conciencia histórica, entonces la conciencia histórica, es fundamental en la medida que se busque transformar ese espacio de imaginación social, ese estado inercial, y si duda que, entender la identidad, desmontarla, como así mismo los efectos de la historia en uno mismo es un acto de conciencia, y el acto de conciencia es la capacidad del sujeto de mirarse, de reconocer espacio y posibilidades y también, podemos decir, el sujeto que está a punto de entrar a un túnel sin salida, y se da cuenta, ¿cachai? y empieza a recular y darse cuenta, no po, el horizonte es mucho más amplio que el túnel que me estás ofreciendo, entonces si el sujeto no toma conciencia, vive como matrix en un túnel, tal vez está aquí, pero enajenado, es una gesticulación constante, yo creo que ahí viene el tema de la identidad, el tema de la identidad, decir bueno, reconozco mi fuente de identificación, reconozco mi identidad en temas complejos porque la identidad, no solamente tiene fuentes de identificaciones locales, sino que también fuentes de identificaciones exógenas, elementos que están en internet, que no todos son territoriales, los elementos que lo constituyen, sino que a veces son virtuales sobre todo la gente hoy en día que busca parámetros de identificación más complejos, entonces hay una línea muy difusa entre lo que es nuestro y lo que es ajeno, claro, el sujeto que tiene esa conciencia histórica puede reconocer el horizonte, la frontera entre lo nuestro y lo ajeno, y como yo me apropio libremente de lo ajeno, o lo ajeno se impone en mí, ahí tienes el grado de conciencia, es capaz de desmontar, o sea, porque los parámetros de identificación pueden ser parámetros expuestos.

MV: Ya, me desconcentré un poco. Un elemento que también nos interesa mucho es, más o menos lo que yo aprendí en la visita de Delalande, me metí de lleno en tus libros y tus investigaciones, pero ahí uno se encuentra con algo que despoja de los valores culturales o valores sociales, la música la comprende como una experiencia completamente personal, individual, el individuo con la música con el sonido, con el instrumento, la ejecución y la reflexión es parte hoy en día, ponen en términos teóricos, supongo yo, que supone que hay contexto de no solamente el estudiante, pero aun así propone esa lógica. Claro, te entrega la capacidad de que por ejemplo, el estudiante va a ampliar su contextualización en el sonido, o contextualización de la música, va a trabajar en esos elementos y obviamente no va a entrar en esa lógica de limitar qué es y qué no es música, no va a entrar en ese juego, va a tratar de comprender y en el entendimiento va a generar una reflexión y por lo tanto es algo para mi punto de vista, positivo, pero, no existe el otro, o no existe el nosotros, por ejemplo, no existe el grupo cultural en el cual, por ejemplo, comprarse, reconocerse, dentro de ese experimento musical, cómo entra ahí, por ejemplo, la necesidad o siento yo necesidad de identidad.

MC: Claro, ahí el eje más que relacionarse con la música desde los parámetros occidentales del siglo XX desde la totalidad, es el rescate de la exploración y la exploración como espacio de indagación, y ese espacio de indagación es la capacidad del sujeto de aventurarse a algo incierto y a atreverse a ejercitar ese camino. Toda exploración sonora, que en sí misma es una obra, el proceso de conformación de obra a temprana edad, no necesariamente responde a los parámetros de lo que uno maneja como obra, hay una lógica de obra pero la unidad mínima es el sonido, el

sonido como unidad mínima de exploración, yo creo que ahí hay algo interesante también, que la relación con la música es una relación sociológica, no es categorial, es una narración pre categorial, es decir pre del concepto, pre de la palabra, lo que supone previa a la conceptualización de lo que estas escuchando dado que el lenguaje es la herramienta que viene sujeta para poder aprender, entonces lo interesante en eso es que el niño, este cabro chico, conforma una relación sociológica donde está en plenitud, no solamente su facultad auditiva, sino que es el suplemento frente a ese fenómeno de exploración, bueno, ahora, cómo puede emerger la identidad, dices tú y como estamos entendiendo la identidad, obviamente que la identidad y los elementos culturales, o sea la identidad puede ser individual como también puede ser una identidad de un sujeto colectivo, la cultura son las practicas, donde hay una persona que te da cultura, ahora sin duda que también se va configurando una identidad, ahora si lo miramos en términos de las prácticas, a edades superiores, la exploración obviamente a lo mejor no es con el sonido en sí mismo, sino que son el campo de lo amateur, esta gente que compone sin tener una formación musical, entonces es de ellos y su atrevimiento, básicamente, donde ya no le importa esta lógica jerárquica de la buena música y la mala música, son ellos sentados a la necesidad de componer, algo que asocia con esta didáctica inicial que soy yo y la del profesor solo ahora, tal vez no sé nada, pero algo me tira, entonces como se aborda eso, ahí a lo mejor puede haber una identidad retro colectivo que se pueden hacer grupos de gente amateur, pueden producir sonidos, componer y esto es una comunidad horizontal más que una lógica vertical cierto?, pero yo no sé si. Entender ese tipo de educación nos da el ancho para tocar temas de marginación, yo creo que tal vez la materia prima es la exploración, el atrevimiento de voluntad eso podría traspasarse a una especie de complemento o a la semilla inicial o punto de concatenación entre esta lógica de mancipación que es una tortura política y esta lógica que es una postura más estética, además que está ubicado en un paradigma, yo creo que es más positivista, entonces, las investigaciones son eso, busca irregularidades, muestras con cierto grado de publicionismo, entonces no va definición para la emancipación.

MV: Tu sabes que si existe, por ejemplo, durante la historia con los procesos, algún tipo de ejemplo de, yo no sé si es correcto preguntar, no sé si ni siquiera es conceptualmente correcto pero por ejemplo, entender un curriculum que pueda entender, que pueda conceptualizar correctamente la idea de heterogeneidad y explicarla, o de la identidad subjetiva, ¿Se puede? ¿Existe?

MC: Por ejemplo, bueno el currículum es el centro de todo, el que se apodera del currículum se apodera del proyecto social, que es un tema político, pero hay propuesta curriculares que están enfocados hacia la diversidad, son currículos que permite que haya una multiculturalidad y interculturalidad. La multiculturalidad, pone su acento en lo diferente, en las diferencias, en cambio la interculturalidad pone el acento en la intención de las diferencias, también hay currículos pre-escritos, es decir como una suerte de currículos normativos, pero también hay currículos descriptivos, que son lo que se hace y se van abordando esos currículum. Ahora en el caso mexicano las escuelas zapatista, esas son escuelas multiculturales o comentaristas, o comunitarias, que lo que buscan es ser curriculum educativo que contenga los saberes y acerces únicamente locales, de manera que el niño se potencie, no para emigrar, sino que para tener un cierta pertinencia cultural, para que se quede ahí, darle las herramientas, sus saberes, para lleve la práctica comunitaria. Ahora la interculturalidad es como una etapa intermedia, entre la universalidad, que son estas escuelas que nosotros fuimos



formados, que son homogéneas, es como un puente epistémico entre la otredad y la occidentalidad. Ahora la interculturalidad también puede revestir también un proceso de asimilación a largo tiempo, porque no todos los puentes se construyen de la occidentalidad, hay puentes que son hacia arriba, culturas mayoritarias, minoritarias, entonces obviamente que la interculturalidad puede ser pensado para el empoderamiento de esa diferencia, y sus poderes, puede ser una interculturalidad para tomar de conciencia, la concesión, conciencia, defender como está la realidad? también la interculturalidad para asimilar a esa indígena que se transforma en ciudadana con la idea de compensarlos, de su déficit, “a pobre india” hay que darle todos estos elementos para que pueda desarrollarse bien en este mundo de la occidentalidad, que en fin, ahí hay interculturalidades que ponen como pilares, como el caso Bélgica que hay educación según la región, según el territorio final?, o sea tenemos como seis tipos de educaciones en un mismo país, esas son las educaciones que marcan la diferencia. En el caso chileno educación intercultural creo que es una educación que asimila, todo bien, a diferencia de las comunidades indígenas, hay una sola experiencia que he estado viendo yo, que en el alto Biobío, pero es una escuela particular que buscan más que nada, sino que potencia la multiculturalidad, como potenciando la diferencia, les enseñan a leer lenguas indígenas, el curriculum está basado en su vida? indígenas, no está ni ahí con el SIMCE, tiene sus costos. También hay ahí un tema que a lo mejor, quien soy yo para quitarle la posibilidad a los niños que salga de esas comunidad, el tema que cuando cruza las fronteras culturales, a veces es difícil volver a entrar, hay ciertos grupos culturales que no permiten que salga, porque cuando vuelve se pone, están acostumbrados, ahora hay una suerte de esencialismo también en uno, uno cree que la cultura que está pensando, uno lo centraliza y cuando vas a conocer sus prácticas son súper, o sea el discurso también puede ser un discurso muy instrumental en virtud de quien tengo al frente, entonces, más allá de heterogeneidad frente al otro me presento como algo homogéneo, lo que es como la cascara y cuando empiezas a escarbar te das cuenta que hay una múltiple diversidad dentro de esa misma deferencia?.

MV: Ahora, pasando a otro tema, ¿cómo evalúas la formación profesional, tanto las que tú has vivido como las que has visto?, por ejemplo en profesores.

MC: Siempre estamos como en el pasado a las demandas del mundo real, una pobre formación metodológica, una pobre reflexión, una pobre formación de investigación. Estudié en la UMCE, universidad metropolitana de ciencias de la educación, yo creo que debería llamarse universidad metropolitana de técnicas de la educación, en cierta forma te enseña técnicas para traspasar y eso es lo que tiene el problema que esta hoy en día, son profesores que en cierta forma naturalizan los procesos, no cuestionan lo que hacen, y el destino se causa en una especie de eslabón, el eslabón de una lógica de poder y como lo plantea Bouvier, somos portadores de una violencia simbólica, que tiene eco en la constitución identitaria de los mismo estudiantes, pero también hay profesores malos que tienen esa necesidad de marcar diferencia, categorizar, buscar la diferencia e imponer estos consensos, entonces el profesor a veces se siente bien con niños **de clase media, porque cree que** es de clase media y el que es más pobre tiende a marcar la diferencia y ahí se transforma en la experiencia simbólica que es un leguaje también, no es de menos, y muchos lo nombran con mala onda, no tiene la herramienta para historizar, para tomar conciencia, porque darse cuenta podría ser peligroso, si somos no sé cuántos profesores, son mil todos con la capacidad intelectual y de reflexión y con capacidad de intervención, seríamos un gremio medio peligroso, yo lo veo así, entonces yo veo que la formación de esa

formación es una vocación más instrumental que vendría, estamos hablando de la católica, todos esos compadres, porque lo que sí, bueno, de calidad pero en virtud de qué instrumento, o cuales son los parámetros donde se constituyen esas ...porque hoy en día es más importante el instrumento, es más importante que la medida o lo medido, lo medido, nadie se pregunta, se naturaliza la medida, se naturaliza el instrumento, todo lo que el instrumento diga, es verdad, o sea, el instrumento es la construcción, si es una construcción, hay sujetos, porque hay una educación de calidad, cuáles son las fases sistémicas, políticas, que hay detrás, porque los conceptos también hay que ponerlos en tenzón que estoy nombrando cuando nombro educación de calidad, si no me pongo a cuestionar eso, que es reconocer que las palabras contienen un campo semántico que le da la especificidad y el poder generalmente reviste de campos semánticos las palabras y después, como vas, terminas hablando y el lenguaje empieza a hablar por ti porque ya las palabras tiene una carga semántica, que a lo mejor lo que tú quieres nombrar, está muy....no sé.. Epistémicamente hablando tiene una especificidad que no está dentro de la lógica que tú quieres nombrar, entonces el lenguaje es otro elemento que hay que nombrar, el lenguaje que usamos nosotros, en una ciencia que no es tan ciencia, toda ciencia tiene un lenguaje especificado. Entonces cualquier persona puede entrar porque el lenguaje tiene como ciertas responsabilidades, esto te infiere en el campo de la ciencia, entonces, un taxista, un enfermero, todos tienen como la herramienta y tienen como el derecho sobre educación porque el lenguaje es el mismo, son las alturas de desafío yo creo, los desafíos son tremendos, pero si no se hacen, van a haber otros construyendo por uno, ese es el problema.

## **Entrevistado: Santiago Mena**

Santiago Mena: A ver primero, te aclaro que yo no participé en la conformación del diseño del marco curricular, sino que yo llegué y el marco curricular ya estaba determinado.

MV: Ah, varios me han dicho eso.

SM: Ahora no sé dónde, ni quién ni cómo se determinó, pareciera que se hizo entre cuatro personas, sin ninguna consulta, ni nada. Después hubo, hicieron como un encuentro de profesores, y presentaron como una propuesta, ellos explicaron un poco lo que querían y qué se yo, y los profesores opinaron y ahí hicieron una selección de gente para trabajar en la elaboración de planes y programas, y en esa reunión, quedé seleccionado yo para trabajar, en este plan y programa, entonces, a mí me tocó trabajar...primera cosa eso, o sea yo no participé en el marco curricular, eso está determinado yo creo por Sergio Candía, especialista, se supone que nunca hizo aula, que nunca ha hecho aula, quizás a nivel muy teórico, después se construyó en base, este sicólogo que tiene una especialidad en evaluación en procesos de creación, evaluación de procesos artísticos digamos.

MV: Sergio Candía.

SM: Si claro, Sergio Candía, que ahora quiere ser rector de la católica, director de música en la católica, todo esto en plano supra teórico, por un lado, o sea toda la teoría de los que es el arte, el arte para el ser humano, como evaluar procesos artísticos, por otro lado, se tomaron de modelos programas de Inglaterra, España y de Finlandia ponte tú que nos hizo leer, entonces, finalmente la cosa fue y de ahí yo creo salieron los marcos curriculares, ideas principales, los objetivos, complementarios a los contenidos, y ahí armaron estos tipos una cosa que en base a esto tenemos que trabajar con estos insumos que eran los programas ingleses que eran maravillosos, yo me quedaba así pero oh! ojala nosotros pudiéramos hacer algo así aquí, porque era, qué se yo, los ingleses tenían incluso un libro, venían en ese tiempo en cassette, del año 97', venían con un cassette donde veías por ejemplo el nivel que salían de los niños con posición en tal curso, entonces salían ejemplos hechos con niños de esa edad en composición que tu podías escuchar, cómo se evalúa, que era lo que se evaluaba, todo, era una cuestión así como echa con un nivel de...

MV: Se evaluaba el mismo programa

SM: Tenían libros, porque se les entregaban a los profesores, los profesores entendían que justamente, que es lo que se pretendía, cuál era el nivel de desafinación que se podía, la desafinación que podía exigirle en canto a un niño, entonces? ahí había como una realidad, una cuestión que para uno era como innovar, un conocimiento que para nosotros no era, original, aprendí mucho leyendo todos estos planes y todas esas huevadas? por otro lado había una apertura de todo lo que era el mensaje? sonoro toda esta exploración sonora, toda la composición y todo el cuento, acá en Chile estábamos, nunca había estado presente. Por otro lado alguna apertura a la música popular, viene en algo bastante nuevo, todo este nuevo concepto de música y cultura, que por ejemplo el trato al indígena, todo lo étnico, había una apertura, un abanico de cuestiones que se podían hacer que era bastante interesante, después aparecieron los ámbitos de la expresión, reflexión, apreciación y proyecto en

grupos que te permiten como organizar las ideas de una manera distinta cachai? mirar desde distintos puntos un mismo contenido, plantearse más los procesos, y ahí te hice un trabajo de difusión de estos planes, esos programas se estudiaban entre cuatro personas en equipo, a mí me tocó trabajar primero en sexto básico yo hice la unidad de la música del sexto, creo...y la de textura y atmosfera sonora. trabaje básicamente en esas dos, yo trabaja en unidades en el fondo, pero hacíamos, y uno trabaja en esas cuestiones, te quedabas ahí., discutías y habían discusiones? grandes donde se discutía más macro y esto era contra el tiempo igual, así que nunca había mucho tiempo para profundizar, las reuniones con los profesores se intentó socializar, nos fuimos a regiones, fuimos a concepción, a Puerto Montt, otros fueron para otros lados, aparecía todo un negociado de instituciones que capacitaban a los profesores.

MV: Todavía están

SM: Claro, tienen un nombre pero ya ni me acuerdo, en el fondo como consultoras que en el fondo el gobierno puso mucha plata, estos gallos agarraron mucha plata y hacían un trabajo bien mediocre porque se iban... me acuerdo haber estado en Rancagua un fin de semana profesores que venían de ahí de los interiores, de pueblos interiores, ahí se concentraban para tratar de entender de que iba el rollo y qué se yo, y uno que tampoco sabía mucho de que iba el rollo, porque en el fondo tampoco sabíamos nosotros muy bien, porque como digo tampoco habíamos sido partícipes desde la génesis de todo, pero también éramos usuarios de algo que ya estaba construido, éramos usuarios, y por lo tanto los profesores que jamás iban a ir más lejos digamos de este como epicentro que está generando todo este cambio, imagínate po, éramos usuarios más lejanos digamos, entonces fue súper complicado el tema porque además el programa había metido mucha cosa, mucho contenido, muchas cosas como de contenido, parecía la música parte de la cultura, parecía mucho de historia, de funciones de la música, en fin, temas de eso tipo, o contaminación acústica, temas que no eran de expresión, entonces las horas de música tampoco eran...como siempre eran reducidas, entonces por lo tanto el programa tampoco se logró aplicar, siempre se decía que en 10 años tenía que estar el programa por lo tanto el 2007 tendrá que haber estado el programa instalado, después el programa empieza a implementarse gradualmente, yo creo que llega a implementarse en todo Chile hasta hace poco, hace pocos años, y en forma teórica, porque durante muchos años los colegios seguían trabajando con sus planes de siempre y pescando ni un programa digamos y después cuando lo pescaron no cachaban nada, no sabían operar la expresión creativa, de que se trataba la reflexión, o sea tu encontrabas con profesores que hablaba y no que cachaba nada, te digo después de 10 años.

MV: Tu formación, de pregrado, si es que has hecho diplomado magister, con investigaciones de hayas realizados.

SM: No.

MV: ¿Pero te formaste en alguna universidad?

SM: Si po, yo me formé en la Chile primero, después me fui...

MV: ¿Como licenciado?

SM: No, no terminé, entré a la Chile no más, salí de mi educación media y entre a la Chile a estudiar pedagogía en música.

MV: En el pedagógico.

SM: Cuando existía todavía en bellavista. Hacíamos los ramos musicales, y los ramos pedagógicos allá en Macul, estuve ahí un año, luego me salí, y me fui a estudiar arquitectura, nada que ver, me fui a estudiar a Valparaíso dos años, estuve estudiando ahí en la U. de Valparaíso y después volví y después me fui de Chile, ahí estude en estados unidos un tiempo y después me fui a Europa, España y ahí también estudié pero hice un formación más radical de hacer cosas, hacer música que ser compositor y después cuando llegue...no me titule en estados unidos ni en España, de nada, fue un picoteo que tocaba por ahí y por allá y después me vine a Chile y me puse a trabajar así sin título, así a la mala, haciendo talleres en los colegios, hacia talleres de jazz, hacia lo esto y lo otro y un día de repente me dije, oye porque no estudio para terminar la carrera, fui al pedagógico y me convalidaron, me hicieron pruebas, digamos de armonía todas esas cosas, me convalidaron muchas cosas, piano, tuve que hacer tres o dos ramos y ahí estuve dos años, a la vuelta en la UMCE, por lo tanto yo no tenía la formación pedagógica, no tengo la formación pedagógica de la académica, yo creo que mi formación es bastante buena y mi formación tiene que ver con que soy bien autodidacta, o sea aprendí mucho solo, en la universidad no aprendí, por lo tanto cuando a mí me llamaron a trabajar para los programas en el ministerio era como, increíble, ahora yo había trabajado como 10 años de educación popular, trabajé en poblaciones, en una fundación que se llamaba fundación MISSIO haciendo talleres...es una fundación que durante la dictadura trabajó en la zona norte sobre todo en la Pincoya, todas esas, Recoleta y también en la Victoria, en lo Hermida, en realidad tenía centro abiertos en distintos lugares, y consultorios y las escuelas de, por ejemplo las escuelas de protección de Clotario Bles está en recoleta, no sé si la conoces.

MV: No, pero me la han nombrado

SM: Bueno, es de la fundación, es un organismo como de izquierda y de iglesia, esa típica figura de esa época cachai, que funcionaba a medir MISSIO, y ahí yo hacía talleres, era el encargado del área como artística del, de los encuentros de distintos venían los chiquillos y los profesores de arte exposiciones trabajos de arte y ahí yo me forme y después la experiencia no más, pero la formación que yo tenía en didáctica era muy muy mínima digamos.

MV: Tienes un jardín infantil, yo tengo entendido que ha recibido premios, o ha sido al menos bien visto. ¿Qué es lo haces, que es lo hace tan notorio, tan valioso en términos musicales artísticos?

SM: Yo no sé si es tal, lo que pasa es que el nivel acá es tan bajo, cuando sales de aquí no es tan distinto, creo yo, sin falsa humildad, o sea tenemos un equipo bueno, gente que cree en el proyecto, tenemos un proyecto más o menos común digamos, el equipo es comprometido con lo que hacemos, todas las semanas no reunimos, todo el equipo, todo, hasta la señora que hace el aseo hasta el dueño, la dueña, que somos nosotros digamos, y las reuniones todo es horizontal, pueden opinar, es un equipo muy horizontal, las reuniones por ejemplo de un jardín donde la educadora muda, no es que la auxiliar vaya a mudarlo, Me entiendes? todos hacen todo, hay un amor

grande por lo que hacemos, mi señora hace el taller de pintura y ella es muy artista, tiene una pasión con los niños, logra cosas extraordinaria la verdad, y yo trabajo con los niño haciendo música también los niños de dos a cinco años hacen una obra de teatro todos los años, a final de año con música que yo compongo todos los años para esa fiesta y contrato músicos y la gozamos, no sé a que se atribuye el éxito del jardín, yo creo que son muchos factores, no es uno son muchos, yo creo, por un lado el trabajo nuestro, asuntos de gestión, un elemento, un ejemplo de compromiso total, o sea es agotador una cuestión que te consume, mi señora está todo el tiempo ahí y ahí presente en todas las cosas, es un trabajo que hay que hacerlo completo, yo creo que eso, personalmente las cosas con un estándar bueno, buscando un estándar de excelencia, súper es bien sencillo o sea no tiene nada así como extraordinario, son tres salitas, tenemos un proyecto de biblioteca que es muy bonito se llama el Bibillio tenemos que tener muchos libros, entonces llevarse un libro todos los fines de semana, todos los viernes cada uno tiene un cuaderno con su foto, un cuaderno que hicimos además especialmente para cada uno, súper simple, pero bonito, una tapita de cartón, fotocopiada un papel más grueso una foto de un caballito los niños, todo así, está bien hechito, cada niño saca su cuadernito con su foto y se lleva un libro todos los viernes y tiene que firmar así con su firma su garabato digamos y se lleva su libro lo trae el lunes de vuelta, fomentamos mucho el tema del libro, tenemos un huerto, donde los niños plantan, no se come nada chatarra, todos los días hay que llevar fruta, se comparte toda la colación, es un tutti-fruti digamos y hay expresión corporal, talleres de expresión corporal, cada día hay algo distinto, el otro hubo taller de cocina , se cocina, se juntan todas las mesas y cocinan algo y se lo comen después taller de pintura y taller de música , cada día hay un taller distinto y hay una relación, un jardín abierto donde los papas entran, está abierto, entran y se quedan ahí si quiera, entran a las salas, no es un jardín que mantenga a una distancia a los papás, o sea si igual se ponen muy pegotes hay que echarlos pero se conversa, pero en general es un jardín abierto donde los papas se quedan en el jardín conversando entre ellos con amigos, en fin, se arma como una red de, muchos amigos, muchas personas se hacen amigos, papas se hacen amigos ahí en el jardín y siguen amigos después, para siempre, o sea, después vienen los otros hijos, los sobrinos, no hacemos ninguna publicidad y estamos siempre con una demanda tremenda, este año era un día, había que buscar numero un día para ocupar los cupos y a las cinco y media de la mañana ya había gente parada afuera del jardín, lo podis creer? gente que llego a las 7 y habían 20 personas (que individuos), paradas pidiendo el número, inscribían al niño.

MV: cuantos niños pueden tener?

SM: son 50 en casa nivel. Pero vacantes son pocos, porque los chicos siguen en el jardín, ocupan cupos para los más chicos normalmente y los hermanos chicos de los que ya están, se matriculan primero que los otros, por lo tanto...yo creo que además que hay una cantidad de demanda en los jardines infantiles yo creo que cualquier proyecto educativo bien hecho, funciona por ejemplo, cuando tu hiciste la practica allá en el latinoamericano, el proyecto era decadente, había una cosa como mal cuidada, los niños se van, los cursos eran de 12 cabros, 10 cabros, nadie se queda porque no hay energía, algo pasaba, tenía un decaimiento, como hace uno para que los proyectos, las cosas no decaigan, no se debiliten, no pierdan la energía. Eso es lo más complejo en la educación, como se va reinventar y haciendo cosas y teni que estar todo el tiempo creando, hay que un sistema el ser creativo es lo más relevante y competido, trabajando, comprometido y creando, creando. y haciendo las cosas, no

quedándose en las puras volas digamos teóricas o de las ideas, sino que ir yendo a lo que falta. y eso yo creo que es la clave no más po, no hay mucho más secreto.

MV: volviendo el tema del trabajo en el curriculum, tú me dijiste que acá en Chile no se entendía por ejemplo, la investigación de los currículos ingleses, español, finlandeses, que fue una apertura obviamente, en términos tanto del contenido, del como se tenía que trabajar, del quien impuso las medidas educativas que ellos ya la tenían bastante..

SM: si, lo que pasa es que estos países tienen más investigación, tienen mucho más desarrollado el tema de la educación, en general. O sea, yo creo que acá igual hay grandes pensadores y toda la educación, pero el error es que se copia, que se agarran ideas de curriculums europeos y se aplican acá sin ningún tipo de reflexión música adaptación en el fondo, mucho copy paste acá hubo mucho yo creo de eso, sacar ideas y traerlas para acá, así como sacarlas de su propio contexto y aplicarlas acá, además. Pero lo que yo siempre eche de menos acá era que pienso siempre que la reforma debiese haber comenzado, que fuera más lento, hubiese partido por la formación docente y es la pregunta que tú me haces, o sea yo creo que era ridículo hacer una reforma cuando los profesores estaban formados para eso, que es lo lógico transformar los currículos de las carreras, de los pregrados, partir por formar universidades, escuelas de pedagogía, verdaderas buenas y no estas sarta de pelotudeces que hay en este país, porque son,...tener una escuela de pedagogía es muy barato, la carrera de pedagogía es muy barata, en música no, es más caro, pero si tu pones una pedagogía en castellano, te instalas, un pizarrón un data y profe y listo, ni siquiera puedes usar las bibliotecas personales, entonces yo siempre he pensado que las universidades que tengan pedagogía deberían tener un colegio, una escuela un liceo a su cargo, la universidad debería tener un liceo, debería ser un requisito, usted quiere tener la carrera, ok perfecto, tiene que tener de un liceo. Tiene que ser excelente, tiene que ser increíble, tiene que ser experimental, tiene que hacer investigación, y ahí los alumnos van ser cursos y vamos a mejorar la educación, pero finalmente se perdieron millones y millones y millones de pesos y está la escoba igual po la educación.

MV: en las unidades que tu trabajaste cuales eran tus pretensiones, que es lo que querías lograr, si se logró o no y de qué manera, porque a mí por ejemplo hay un tema de este curriculum analizándolo ahora con mis ojos que no lo vieron en esos momento, claro está el concepto de Arte y Cultura la música abordada desde su problema, que es uno de los temas que yo estoy abordando que para mí no tiene marco teórico, no tiene un sustento, no se sustenta en nada, y hay elementos por ejemplo del marco curricular del programa es que no tiene nada demasiado relativo y no se desarrolla muy consistente, convienen dos visiones pero no de una forma creo yo como dice Rodrigo Torres, que fue uno de los que trabajó también, tenía la intención, porque se sigue abordando por ejemplo el repertorio folklórico étnico, desde la visión occidental y eso es raro.

SM: somos occidentales.

MV: si, pero me refiero ya al entendimiento de la música desde su cultura, si de eso se trataba, y no desde una visión psicológica, entendiéndolo desde los aspectos estéticos, de las armonías, no se puede entender por ejemplo la música amazónica desde ese

punto de vista, se tiene que hacer un análisis histórico cultural, para entender desde el color cultural que le da la misma cultura de donde nace esa expresión musical.

SM; o sea, a ver, una de las dificultades digamos, de armar un curriculum escolar es que tienes que simplificar o seleccionar de una disciplina que es muy compleja ciertos contenidos o habilidades a desarrollar porque sean posibles y que sean pertinentes para un niño de 10 años o de kínder. Son por lo tanto, ese trabajo en sí, es una complejidad bastante grande, entonces lo que yo creo que me hizo sentido de la reforma era este tema de pasar del contenido al aprendizaje, pasar de una educación que era contenidista a que había que ver cierto contenido y que se yo, al desarrollo de habilidades, ese era el sueño, no es importante que el niño que sepa de memoria cuales son los componentes de la capa no sé de qué tal planeta, de los anillos de Saturno me entendí? sino que lo importante es que el tipo sea capaz de investigar, y de llegar a esa respuesta por sí mismo a través de distintos recursos y herramientas, medios, que aprenda a desarrollar habilidades que le permitan responderse las preguntas que se vayan planteando y en ese sentido yo creo que era súper interesante, en el sentido de una...en el sentido más crítico, de una visión más mucho más crítica, problematizar y no dar las respuestas, sino que problematizar, y a partir de esa problematización esperar que el tipo desarrolle dentro de ese foco, era súper interesante, yo creo que esa es una de las visiones o las líneas de trabajo que estaba presente ahí, y por otro lado está la otra más personal y por eso te digo yo que convivían esas dos visiones más contenidistas más tradicional y la visión más constructivista, ahora el constructivismo también fracasó, no hay constructivismo en las escuelas, seguimos sentados en fila seguimos dando cátedras, esta cosa de los grupos, de investigar de hacer proyectos, se ve poco, se sigue viendo poco, entonces, con respecto a la música mi intención, en la música étnica me interesaba, siempre me interesó mucho, la étnica porque mi hermano es arqueólogo y trabaja en arqueología y fue subdirector de museo de arte precolombino y yo siempre tuve una visión, un contacto con lo precolombino muy fuerte porque mi abuelo era coleccionista de cosas precolombinas, entonces yo siempre el tema de valorar las culturas pre colombinas, América y todas esas miradas siempre las tuve en mi casa, con mi abuelo, es una cosa que yo he tenido muy presente, entonces tener que hacer una unidad sobre la música étnica fue una cuestión súper interesante y yo trate de plantear para que entendieran los alumnos que la música, lo que era la creación de la música con la cosmovisión de los pueblos digamos, o sea la identidad, la identidad de los pueblos indígenas, o sea entender, los chicos entiendan que los mapuches tienen una identidad cultural propia, que es algo que uno dice, bueno es obvio? que no es obvio, es algo que había que trabajarlo en las escuelas, abordar los valores en los mapuches, valorizar la cultura aimara que entenderán cuales son las visiones de eso por ejemplo, yo creo que hasta el día de hoy no se hace acá, muy poco gente que lo aborda sigamos, es serio, entonces eso a mí me interesaba mucho, esto de los instrumentos, escuchar, hacer rituales, vivirlo, de repente hacíamos fiestas de chinos con tubitos y hacían fila y se mareaban y se hiperventilaban y se caían y entonces hablábamos sobre lo que es vivir, el vivir, más las cosas que teorizarlas tanto, tratar de construir los instrumentos precolombinos y con respecto a las otras unidades que a mí me tocó hacer sonar y todo eso, yo siempre fui bien rayado con la exploración, la experimentación sonora, por eso yo creo que me eligieron, porque a mí me gusta mucho Murray Shaffer, entonces yo hacía mucho trabajo, no con instrumentos, sino con sonido no más y en el fondo fueron muy intuitivas, desde una intuición mía más que una certeza, una investigación, un marco teórico, con muy poco de eso, y creo que esas unidades que sostienen se paran bien dentro del programa, más o menos, o



sea sienta que, yo cuando veo a los profes que las hacen que, ahora siempre se van generando en los programas como ciertos vicios, porque todos hacen lo mismo sobre ciertas unidades, por ejemplo, construir instrumento: hagamos zampoña, la relación de la música con otro lenguaje artístico: hagamos el video musical, un video clip, en 3ro medio, se van como repitiendo y les falta el riesgo el entender y ahí yo creo que, algo que a mí me interesa mucho, y es que los profes trabajen en forma más riesgosa más provisoria que no se, que no crean que lo que están haciendo es lo correcto, y que es lo mismo que van a hacer al otro año sino que el otro año vemos otra cosa y no sé, trabajar más en forma provisoria y tener una filosofía tuya en el cuento y además cada vez ya he pescado yo mismo y me armo un programa, inicialmente pasa ese tema que profes? nos transformamos como en burócratas en especies de usuarios de un método, que nosotros somos los administradores del programa, pero que no tenemos injerencia de él, no estamos. Estamos como en el medio, o sea hay mucho, se interpreta mucho el programa, frente a toda esta maravilla que es esa posibilidad, digamos, se pierde, va quedando como no este gallo hace lo que quiere, entonces hay como un encasillamiento y una castigo a la creatividad yo creo en la educación, creo yo, salvo que sea en el plano científico cuando hay éxito científico y cosas así muy específicas, o éxitos, éxitos en general si hay éxitos artísticos que le va bien pero el trabajo como creativo que no apunta en el éxito reconocido lo que el trabajo que uno hace a conciencia en el aula con los niños y que es capaz de generar estrategias creativas en el aula yo creo que muchas veces es mal visto porque el profe cada vez se ha ido transformando más en administrador del tema y no en un maestro y por eso también yo creo que nos respetan menos los alumnos, el profe ya podría ser cualquiera si no estoy tu va a venir otro que va a hacer lo mismo o más o menos lo mismo a pesar de que es más pesado o más empático, no sé po, pero como figura de maestro, que te va a enseñar cómo se puede abrir que espacios se pueden abrir? en la cabeza, que mundo se puede mostrar, esas cuestiones como que se pierden, eso.

## Entrevistas estructuradas:

### **Entrevista N° 1**

Entrevistado: Camilo Latorre.

- 1- Le pido que me diga algunos datos generales; lugar de formación, si ha realizado algún tipo de magister, investigación o pos título en investigación.

Mira, yo soy licenciado en música, soy profesor además de artes musicales, estude en la Universidad Mayor. Además tengo un magister en orientación educacional con mención en relaciones humanas y familia, también de la universidad mayor. En lo académico esa es mi formación, ahora además de trabajar acá como profesor en algunos colegios y en la Universidad Mayor trabajo como sub director musical del conjunto folklórico de la universidad. Trabajé como director musical del ballet y danzas de Chile, el Badanch, trabajo hoy en día como director musical además de un conjunto folklórico que se llama los prados cordilleranos de puente alto, trabajo además como músico del conjunto Antillanca de lo prado y además dirijo un conjunto de jóvenes que se llama al fin del mundo, esa es la dirección completa, general y musical.

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular según usted?

De repente uno confunde lo que a uno le gustaría que fuese y lo que existe, si uno mira un poco y va viendo la discriminación que se va haciendo hacia las artes en general, no solamente hacia la música, la verdad es que hoy en día la música pasa a ser un relleno de horas para poder decir que se hace algo, pero no tiene mayor inferencia dentro de lo que pueda ser el marco curricular general. Ahora se le da ciertas importancias, se le dan ciertos caracteres, pero siempre como el hermano pobre se podría decir así, del resto de las asignaturas, desde mi perspectiva eso cambia, ahora nosotros en el área artística en general podemos abarcar el trabajo interdisciplinario, que asuma toda las otras áreas y los otros ámbitos de la educación y ponerlos en práctica. Dentro de eso la importancia que tiene por supuesto que es superlativa con respecto al resto, porque se puede volver práctico lo que tú aprendiste en otras asignaturas, en cualquiera, ahí depende del manejo que uno pueda hacer.

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de música como cultura?

Si, manejo algunas ideas de ese concepto, primero que la música es parte de un ámbito cultural, hablemos de cultura como todo lo que va a hacer el hombre como todo lo que va a abarcar el hombre y la música sale y se mueve desde lo forma. Cuando uno habla en su momento de lo que es la etnomusicología, trabaja fuera de lo académico, también dentro de lo popular, de lo folklórico, del traslado y traspaso de información de un lugar a otro y de una persona hacia otra y hacer una multiculturalidad dentro de esto. Entonces existen algunas definiciones dentro de eso y ese carácter que se le da con estas definiciones de lo que es la música como cultura de singular a plural. La singular que esta llevada solamente a lo académico, a la institución y esta nueva idea o esta idea que se ha tratado de poder formular que es la idea de cultura musical plural que es mover el ámbito, abrir ese ámbito que salga de lo estrictamente académico y que tome todas las ideas de traslado de información musical en general de un sector hacia otro

4- ¿Las planificaciones de sus clases las realiza usted?

Si, las planificaciones las hago yo. Ahora en base a los programas ministeriales, el establecimiento no tiene programas propios

5- ¿Bajo qué criterios las realiza? ¿Depende del curso o de algún otro motivo?

Claro, los criterios los domina uno y después que hace uno los primeros diagnósticos dentro de cada curso, uno mueve un poco las dificultades o sabes cuánto más tendrás que aportar, hay que mover las dificultades, es entregar mayor apoyo en un área para que pueda llegar a un resultado.

6- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música, es decir en el momento de la Universidad?

Si, mira yo tuve mucha suerte que en la universidad no solamente se trabajaba desde el área musical, si no que trabajamos primeramente desde el área pedagógica hacia la cultura en general, hacia el contexto sociocultural actual, el contexto sociocultural histórico al menos dentro de lo que fue el siglo XX, primero en Latinoamérica y después abarcando lo universal, es decir tuvimos una muy buena base en eso y después lo fuimos acotando hacia el ámbito musical, pero comprendiendo primeramente el arte como parte de la cultural general, si, si lo tuve en la universidad.

7- Y si nos referimos a la formación estrictamente pedagógica, como teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas de didáctica o los distintos paradigmas o metodologías, ¿De qué manera definiría esa formación?

La verdad es que si, tuve elementos dentro del pre grado, creo que no los entendí hasta después que salí, También uno incurre en el error de pasar rápido todas las asignaturas, pero después cuando tu estas trabajando, cuando te estas enfrentando al aula al estudio en general tus clases se transforman en una investigación constante a través de ellos, si vas necesitando entender esas teorías y ponerlas en práctica, te resulten o no, eso da igual, pero sí, hay elementos, yo tuve muchos elementos que me entregaron y que adquirí después en el magister.

Yo muchas cosas las lleve hacia el área musical las he ido poniendo en práctica de a poco en la medida que se me ha dado la oportunidad de hacerlo con los distintos cursos.

8- ¿Ha logrado generar conexiones dentro del discurso pedagógico diario, de la praxis pedagógica, entre su visión de música, la función que usted le da a la música en el currículum y su postura pedagógica de forma consistente y coherente?

Mira la verdad es que referente en eso, es bastante subjetivo, me guío un poco por lo que he podido captar dentro de lo que son mis alumnos, dentro de lo que han sido las evaluaciones más dentro del equipo con la que trabajo en estos lugares y la verdad es que si he logrado abarcar muchas de esas cosas, mucho en todo ese ámbito, pero ha costado un trabajo muy estricto también de uno, porque hay distintas ideas, distintas fórmulas que hay que sacar primeramente con los muchachos, cuando trabajas con niños en donde el área musical, en general es una pérdida de tiempo como momento de disciplina, con además una instancia interdisciplinaria dentro de lo que son las asignaturas y sus sectores, sí se ha podido hacer, en pequeñas medidas y en grandes medidas y depende mucho del tipo de curso que tu enfrentes y el tipo de personas que enfrentes, pero sí, lo he podido hacer. La coherencia me la ha dado porque como soy yo soy el único profesor puedo seguir

un proceso y que sí me da resultado. Cuando llegan al primero medio es terrible, porque les cambias un esquema les entregas otro, pero cuando llegan a cuarto medio entienden todo lo que paso año a año y por qué fue pasando, entonces esa coherencia se va dando con el tiempo y en la medida que uno sea muy certero y firme en la idea que quieras lograr.

9- ¿Qué es el arte desde su visión? ¿Tiene éste una función implícita? ¿Es universal?

El arte para mí, es una manifestación interpersonal, en que puedes manifestarte a través de algo , disciplina existen muchas dentro del arte entonces cada uno puede buscar formas de poder expresar las ideas, los sentimientos, los pensamientos, la forma de ser a través de algo, sensación desde el arte, universal por supuesto que si porque hay cierto lineamiento directamente de lo musical, por ejemplo en donde tienes un lenguaje universal, la música no cambia dependiendo del país, es siempre la misma, es lenguaje es exactamente el mismo lenguaje musical es el mismo acá, en china, en Europa en donde sea, donde tienes una universalidad sí, y además tienes estabilidad de la etnomusicología, del folklore en general en donde tú tienes un traspaso, un traspaso muy importante que es de vía oral, cambia dependiendo de cada persona, pero sí tienes la conexión de persona a persona que sólo el arte la entrega.

10- Para finalizar, le pido que realice un análisis del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica, que usted ha visto en sus años de experiencia y un análisis del sistema de educación en general.

El marco curricular, en los programas en general al menos desde las artes musicales, creo que idealiza una idea de conocimientos y aprendizaje que los muchachos debiesen trabajar, que no son reales, partiendo porque los chicos en la básica no tienen profesores que son especialistas entonces cualquier profesor, entonces los conocimientos que puedan tener son muy vagos, hay muy buenos profesores si, en algunas partes, pero en general son muy vagos y llegan a la enseñanza media, que es donde yo trabajo, con nada, cero base y el programa no te permite tampoco rearmar ese contenido que esta carente o sea te da una idea de como tú a un chico de 8vo básico les haces analizar, por ejemplo la música y el sonido del ambiente, perdón de 7mo básico, estamos hablando de un séptimo básico, o sea son niños que lo único que hacen es revolverla y gritar y jugar por todos lados y lo único que quieren es jugar , tu les haces analizar, difícil. Entonces creo que el marco curricular primero no tiene lineamiento, no tiene la continuidad, creo que además las unidades dentro de al menos la enseñanza media, que es lo que nosotros trabajamos acá, no están bien colocadas dependiendo de las edades y en donde ellos viven.

Hay cosas que no les corresponden a su edad y si te quieres ir directamente al aprendizaje musical hay ciertos conocimientos que no están, que no existen, conocimientos teóricos musicales, cuando tú hablas un lenguaje musical, cómo poder hablarles en lenguaje musical, si nunca antes lo hicieron y además el programa tampoco te permite enseñarles, entonces creo que los conocimientos son muy vagos, no hay una línea progresiva clara, cambia y da vueltas para todos lados en algún momento, te digo que los programas están muy mal hechos.

Hay cosas muy buenas dentro de los programas, si uno quiere hacer la clase para entretener a los chiquillos, por supuesto que te sirven los programas, pero para poder tener un proceso de aprendizaje donde el chico aprenda paso a paso y pueda llegar a un conocimiento mayor en el área musical es muy malo, malo el programa.

Hablar del gremio, la verdad es que tengo muchos colegas, pero, aquí yo tengo la suerte de que tengo algunos recursos e instrumentos para poder trabajar, pero la mayoría de los colegios no tienen, no tienen los recursos necesarios para trabajar,

entonces caen siempre en lo mismo y lo quieran o no caes en; ya canten cualquier cosa, ya bailen cualquier cosa, por lo que para poder seguir ese programa, se va perdiendo, se va saliendo dentro de lo que uno pueda necesitar como profesor también. Entonces dentro de las prácticas pedagógicas, sí existen metodologías que son buenas para poder llevar, pero los recursos son insuficientes para poder hacerlo, entonces ahí se cae un poco entre la mediocridad y el salgamos rápido del cacho.

Bueno el sistema educativo, el chileno, para mi es algo terrible. Es sectario, la verdad es que es un sistema terrible, aquí por más que uno intente hacer algo son muy pocos los que van a tener una oportunidad real de poder hacer lo que quieran a través de un estudio y además que está todo hecho para que la gente trabaje a través del sistema económico, la verdad es que es cosa de mirar por ejemplo este invento de los preuniversitarios, porque los colegios son insuficientes para que los chiquillos puedan estudiar, y tiene que inventar ese cuento de los preuniversitarios, entonces mejor que no vengán al colegio y que se vayan directamente a los preuniversitarios y rindan la prueba de la PSU, ahí tienes el mejor ejemplo, entonces creo que está todo muy bien hecho muy bien planeado y muy difícil se va a mover, en donde el ser humano quede de lado y podamos tener buenos instrumentos y buena mano de obra y los profesionales que salgan sean ojala no muy buenos, para que tengan la necesidad de seguir gastando en esta educación mal llevada, tengan la necesidad de seguir especializándose, entonces creo que tengo la verdad de la situación, de que está todo muy bien planeado para eso.

## Entrevista N° 2

Entrevistado: Alejandra González.

- 1- Le pido que me diga algunos datos generales; lugar de formación, si ha realizado algún tipo de magister, investigación o pos título en investigación.

Soy profesora hace 17 años, de la Universidad Raúl Silva Enríquez. Trabajé casi 20 años en la fuerza aérea y acá estoy hace 4 años. Y educación física y además hago música, arte acá y coordinadora. También es con lo que tiene que ver con básica.

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular según usted?

Principalmente para las habilidades con los niños, desarrollarlas, inclusión social y además de eso, que las chicas puedan expresar todo lo que es sentimiento y emoción, principalmente.

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de música como cultura?

La verdad es que frente a la música y las artes, dentro de la cultura, lo principal, pero el término que tú me dijiste, la verdad que no lo manejo. Natural de las etnias.

- 4- ¿Las planificaciones de sus clases las realiza usted?

Justamente, y las realizo de acuerdo a los programas.

- 5- ¿Bajo qué criterios las realiza? ¿Depende del curso o de algún otro motivo?

En base a un diagnóstico, de acuerdo al curso y la realidad de los niños, así se planifica.

- 6- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música, es decir en el momento de la Universidad?

La verdad es que cuando te. Haber en la formación de profesora general básica, se dan grandes pinceladas de cada una de las asignaturas que tú haces, porque uno puede hacer todas las asignaturas, menos ingles y religión, pero de todo tienes talleres especiales, por año te van preparando en cada una de las asignaturas con las cuales tu después vas a desarrollar, entonces sí, te preparan y te preparan en cada una, tal vez no tan a fondo como una especialización en música, pero si te preparan, bastante, si.

- 7- Y si nos referimos a la formación estrictamente pedagógica, como teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas de didáctica o los distintos paradigmas o metodologías, ¿De qué manera definiría esa formación?

Buena, fue buena porque incluía mucho apoyo, mucho apoyo visual, mucho apoyo instrumental y con esas dos cosas tú puedes armar grandes proyectos, con todo lo que es apoyo. Ahora en lo pedagógico, en teorías, yo encuentro que eso no fue tan acabado, fue bastante menor.

- 8- ¿Ha logrado generar conexiones dentro del discurso pedagógico diario, de la praxis pedagógica, entre su visión de música, la función que usted le da a la música en el currículum y su postura pedagógica de forma consistente y coherente?

Si, y más que eso desde el punto de vista especialmente de las alumnas. De ahí me he proyectado.

- 9- ¿Qué es el arte desde su visión? ¿Tiene éste una función implícita? ¿Es universal?

Sí, es universal, la función es sentimiento. Para mí todo es arte. Todo lo veo como arte

- 10- Para finalizar, le pido que realice un análisis del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica, que usted ha visto en sus años de experiencia y un análisis del sistema de educación en general.

Mira, sí conozco profesores de música y profesores de arte y creo que la mayoría súper bien encaminados, porque les nace del alma el tema de las artes y de la música y yo creo que es importante también destacar que cada profesor de música y arte que he conocido ha adaptado el currículum a las necesidades de los niños y ha tratado de destacar lo máximo, así que sí, encuentro que ha sido buena la experiencia que yo he visto y vivido, no hago ninguna crítica negativa.

El marco curricular, tal vez, yo diría que está, a mí me gustaría que fuera más creativo, tal vez, un poquito más creativo, pero lo que yo tenía que pasar hasta el minuto, que yo hago clases de 5to a 8vo música, se puede adaptar bastante bien y a las chicas les gusta, enganchan con todo lo que tiene que ver con el currículum.

El sistema educacional, como yo trabajo en esta escuela, que es municipal, encuentro que la municipalidad hace mucho por rescatar, por lo tanto no está dormido, y está súper vigente, ahí hace uno, lo concreta todo con las alumnas y está vigente, y de hecho sé que lo veo habitualmente en la municipalidad en todo, ya que siempre hay actividades de ese tipo, por lo tanto considero que está súper bien, sí, a mí me gusta

### Entrevista N° 3

Entrevistado: Juan Carlos Pardo.

- 1- Le pido que me diga algunos datos generales; lugar de formación, si ha realizado algún tipo de magister, investigación o pos título en investigación.

Mi nombre es Juan Carlos Pardo, estudié en el conservatorio nacional de música o en la facultad de ciencias y artes musicales de la Universidad de Chile el año 72. Me titulé el año 77 en la universidad de Chile.

En principio yo quería ser trompetista, lamentablemente tenía 17 años y no me admitía como tal y la persona que me atendió me dijo que estudiaba otra carrera podía entrar a estudiar trompeta y me empezó a nombrar un montón de carreras, que a mí me era imposible estudiar, porque soy de origen muy humilde y ni mi papá ni mi mamá me podían costear y después de titularme seguí costeándome tal si me hubiese dedicado a musicología o a dirección orquestal o a sonidista o a otra sería de carreras que me ofrecieron y al final me nombraron pedagogía, y yo dije –Pedagogía? –Si hago clases puedo recibir plata. Y me inscribí en pedagogía, quede aceptado y al segundo año me ofrecieron hacer clases y yo no me consideraba capas, pero la persona que me pidió este reemplazo, porque se iba del país, me insistió y fui y me gustó y de hecho llevo ya 40 años de ejercicio.

No he realizado ningún pos título ni pregrado, sólo me dedique a aprender y a comprar instrumentos. Adoro que los niños aprendan a tocar trompeta, saxofón y hago conjuntos de Jazz, porque me fascina.

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular según usted?

Para que el alumno se conozca a sí mismo y libere tensiones, ya sea haciendo música o escuchando, buena música, lo que quiere decir, cualquier manifestación bien hecha y que suene agradable al oído, que no lo perjudique

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de música como cultura?

Me suena difícil la pregunta, pero entiendo que cada persona, de acuerdo a las condiciones en las cuales nació, en las cuales se educó, tiene una concepción única y personal de su medio ambiente y por lo tanto de la música, de manera que el profesor tiene que tratar de conocer al alumno y ver cómo él puede percibir la música que él quiere transmitirte

- 4- ¿Las planificaciones de sus clases las realiza usted?

Nunca he hecho ninguna maldita planificación, las aborrezco. Yo me dedico a conocer a los niños y a conquistármelos a conquistarlos para la música, entonces tener que estar bajándome un estúpido programa que hicieron unos señores que están sentados en un escritorio 365 días del año, no va conmigo, para mí está que el niño cante, que baile, que exprese su idea, que componga, que se exprese.

- 5- ¿Bajo qué criterios las realiza? ¿Depende del curso o de algún otro motivo?

- 6- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música, es decir en el momento de la Universidad?

Sí, pero siempre los consideré una lata, entonces con todo respeto profundizar en Bach por ejemplo, profundizar en armonía, profundizar en otra serie de conceptos que



basta con tenerlos un momento, pero que en la práctica, en la sala de clases no tienen ninguna aplicabilidad

- 7- Y si nos referimos a la formación estrictamente pedagógica, como teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas de didáctica o los distintos paradigmas o metodologías, ¿De qué manera definiría esa formación?

Basura.

- 8- ¿Ha logrado generar conexiones dentro del discurso pedagógico diario, de la praxis pedagógica, entre su visión de música, la función que usted le da a la música en el currículum y su postura pedagógica de forma consistente y coherente?

Mis objetivos se han cumplido en todos mis ex alumnos, de hace 30 o 40 años, que siguen haciendo Jazz. Ahí se ve el resultado.

- 9- ¿Qué es el arte desde su visión? ¿Tiene éste una función implícita? ¿Es universal?

Absolutamente, es universal. Si no existiera el arte, yo me habría muerto no tendría ningún sentido vivir. Todas las personas que han hecho la historia del hombre, la alta historia del hombre, están relacionados con el arte y yo diría que el 99% con la música.

El arte es un estado superior de la mente, donde el hombre aprende las sensaciones que le producen sustento, que sabe cuán bueno es, sabe cuán capaz, cuán inteligente es.

- 10- Para finalizar, le pido que realice un análisis del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica, que usted ha visto en sus años de experiencia y un análisis del sistema de educación en general.

Eso es algo difícil de hacer, porque soy uno más, he sido siempre un renegado, rebelde. Respeto profundamente lo que hacen los demás porque sé que lo hacen de la mejor manera que pueden, pero si no hay una respuesta efectiva de los alumnos, está perdiendo su tiempo.

El sistema educacional es una basura. Tener a alumnos sentados, en general, 5 – 6 horas, donde les duele el trasero y hablar desde las corcheas a hablar de la escala a quien no las va a usar nunca, es una tortura, yo no hago eso. Escuchamos a Bach, escuchamos a Beethoven, escuchamos Rock, escuchamos Reggae, lo que a ellos los mueva y a lo que a mí me mueve y consensuamos y eso el programa no lo pide.

## Entrevista nº4

Entrevistado: Antonio Rojas

- 1- Escriba una pequeña cronología donde especifique su nombre, años de práctica pedagógica, universidad de formación, cursos de perfeccionamiento, magíster o doctorados, etc. Lo más descriptivo y sintetizado posible.

NOMBRE: Antonio Rojas Vargas, profesor de Música desde el año 1990 inclusive. Egresé en 1989 de la Universidad de La Serena. Cursos de perfeccionamiento: NM1, NM2-3 y 4. Dirección Coral con el Maestro Belga Jullian Wilmotts en la Universidad de Santiago de Chile (1996), Post- título en Gestión y Dirección de Unidades Educativas (2001 a 2002).

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular, según Usted?

La asignatura de música es una necesidad del currículo educacional como parte integral en el proceso educativo de nuestros estudiantes.

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de *música como cultura*? explique y ejemplifique.

La música así entendida, como concepto, creo que corresponde a una expresión de sentimientos de los diferentes compositores a lo largo de la historia, la cual también se presenta como un fenómeno de la cultura de los pueblos, tanto en el plano popular, folclórico y docto.

- 4- Las planificaciones de sus clases ¿las realiza usted?, ¿bajo qué criterios pedagógicos define que contenidos abordar y de qué manera?

Esencialmente es una tarea que cada profesor de asignatura dentro del departamento debe realizar por sí mismo, o en equipo si se da el caso. El criterio está definido por los planes y programas de estudio, los cuales se adaptan de acuerdo a la realidad de cada establecimiento educacional, tratando de realizar actividades de aprendizajes lo más aterrizadas posible.

- 5- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música?

Sí, es un proceso normal establecido dentro del currículo de la Universidad.

- 6- Su formación estrictamente pedagógica (teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas didácticas) ¿de qué manera la definiría?

Como un proceso elemental que ha permitido desarrollarme como docente y educador, entregándome las herramientas adecuadas y necesarias para ejercer la profesión.

- 7- ¿Ha logrado generar conexiones entre su visión de música, la función que Usted da a la música en el currículo, y su postura pedagógica, de forma consistente y coherente?, ¿de qué manera explicaría su éxito o error en este ámbito?, ¿existe un interés suyo de lograr esta conexión?

En muchas ocasiones he sentido frustración por no poder realizar alguna actividad de aprendizaje, en razón de lo que a mi me gusta desarrollar como contenido y lo que

dicen los planes y programas de estudio, por lo cual, trato de alguna manera de relacionar ambas partes, por tanto, si existe cierto grado de interés por lograr alguna conexión en este ámbito.

8- Según usted ¿qué es el arte?, ¿tiene éste una función?, ¿es universal?

El Arte es una actividad universal que se puede ver, escuchar, admirar, etc., y que tiene como finalidad o función, lograr un estado de armonía y placer en las personas que las escuchan u observan.

9- Escriba un análisis acotado sobre las virtudes y falencias del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica musical y el sistema de educación en general.

En general, creo que existen muchas falencias en este aspecto, como por ejemplo, el marco curricular contiene actividades que no necesariamente son atractivos o interesantes para los estudiantes, en la mayoría de los casos, el programa no se alcanza a abordar de manera completa, debido a la falta de interés de los alumnos y del poco conocimiento que éstos tienen en relación a la asignatura.

## Entrevista nº 5

Entrevistado: Francisca Villaroel

- 1- Escriba una pequeña cronología donde especifique su nombre, años de práctica pedagógica, universidad de formación, cursos de perfeccionamiento, magíster o doctorados, etc. Lo más descriptivo y sintetizado posible.

Mi nombre es Francisca Villarroel y soy estudiante de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (actualmente estoy terminando la tesis de grado). Ingresé a esta carrera el 2010 y, - si todo sale como lo esperado-, estaré titulándome a comienzos del 2014.

Durante estos 4 años de estudio realicé varias prácticas pedagógicas en diversos colegios: Teresiano Enrique de Ossó (La Reina), Polivalente de la Pintana (La Pintana), George Washington (Independencia) y San Ignacio Alonso de Ovalle (Santiago Centro), realizando algunos reemplazos en este último colegio. Aparte, he realizado talleres en otras instancias extra escolares, como en la Red de Salud Mental San Benito Menni, y también, desde hace varios años trabajo como profesora particular de piano para niños. Dentro de la universidad he participado en algunos proyectos musicales en el sur junto a compañeros de la carrera: "Clínica de instrumentos latinoamericanos para niños mapuche en Escuela Sol Naciente", (Lago Budi, 9° región) y "Segundo Taller de instrumentos latinoamericanos" en Escuela Rural El Saraos, Comuna de Los Muermos, Región de Los Lagos.

Respecto a cursos de perfeccionamiento, he participado en algunos seminarios y congresos de pedagogía en Música tales como: Seminarios de Pedagogía en Música "Orff-Schulwerk y la educación musical del siglo XXI", UAHC, (2012), "Francois Delalande en Chile, Conferencias y Coloquios sobre Música, Arte, Ciencia, Educación y Tecnología: Nuevos Medios, Nuevos Paradigmas", UAHC (2013) y en la 9a Conferencia Regional Latinoamericana y 2ª Conferencia Panamericana de Educación Musical ISME Chile, 2013.

Con anterioridad a ingresar a Pedagogía en Música estudié sociología en la Universidad de Chile (egresé el año 2003) y realicé un Magíster en Antropología en la UAHC (que terminé el 2009).

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular, según Usted?

Considero que la existencia de la asignatura música es fundamental, ya que si es bien encauzada, es capaz de generar en los niños un acercamiento a sensaciones, sentimientos, formas de expresión, a la creación, en fin, múltiples habilidades que por lo general no son tan fomentadas en otro tipo de asignaturas existentes y que son relevantes y fundamentales en la formación de las personas, y que hay que estimularlas, sobre todo, cuando son niños y adolescentes. A través de la música es posible llegar a determinados estados y acceder a emociones que a veces cuesta llegar de otro modo, lo que debe fomentarse a través del marco curricular.

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de música como cultura? explique y ejemplifique.

Según lo que yo entiendo, la palabra “Etno” significa “pueblo”, “raza”, y normalmente cuando se incorpora esa palabra a alguna disciplina (por ejemplo “etnología”, “etnomusicología”, etc) es porque se estudia a los “otros pueblos” sobre un área en particular; todo esto desde la perspectiva de un investigador externo que observa. Entiendo que la etnomusicología estudia la relación existente entre la música y el contexto cultural en el que ésta se desarrolla. Así, desde esa disciplina no se estudia a la música de modo aislado o en base a sus características más “técnico musicales”, sino en base a la función que cumple dentro de una cultura particular. Entonces, cobra importancia las razones por las que se genera la música dentro de esa cultura, los contextos en que surge y, si se analizan “técnicamente” sus características musicales, siempre es de modo secundario a su relación con las personas que integran esa cultura y sus costumbres.

- 4- Las planificaciones de sus clases ¿las realiza usted?, ¿bajo qué criterios pedagógicos define que contenidos abordar y de qué manera?

Por lo general, cuando he realizado clases en colegios –reemplazos o prácticas pedagógicas-, he tenido que adaptarme al contenido que está pasando el profesor de música. En esos casos he tenido bastante libertad para elegir la metodología didáctica a utilizar dentro de las clases, pero no en cuanto a los contenidos por pasar. De todas maneras, he notado que el currículo de música es bastante flexible y que da libertad para elegir la forma y perspectiva desde donde se enseñarán los contenidos, por eso, cuando he podido, he tratado de pasar contenidos que de alguna manera se relacionen con las vivencias de los niños. O sea, por ejemplo si me ha tocado enseñar repertorio, he tratado de enseñar un repertorio que los niños escuchen y conozcan, que les guste de antemano, y que por lo tanto, les interese aprender. Creo que es importante, para motivar a los niños y jóvenes, enseñarles de alguna manera donde sus vivencias cotidianas y gustos, estén incorporados y sean valorados.

- 5- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música?

Sí, de todas maneras. Pero esto es porque estudié otra carrera del área social antes. En mi caso estudié antropología y allí, desde la teoría, me enseñaron bastante acerca de la relación de cualquier disciplina con la cultura; y mientras estudiaba eso, siempre traté de relacionarlo con la música, haciendo incluso mi tesis de magíster sobre ese tema (sobre el canto mapuche y su relación con la cultura mapuche).

Pero aparte de eso, en la carrera de Pedagogía en Música tuvimos algunos ramos donde se aportaron algunos elementos teóricos orientados a esa línea (como Historia de la Música, Aspectos generales de la música), aunque en muchos casos más dependió de la perspectiva del profesor que realizaba los cursos –y su interés por la cultura-, que de la materia que éste nos debía pasar. Considero que faltó aportar elementos teóricos sobre la relación entre la música y la cultura, y en muchos casos, eso se debe a la formación misma de los profesores universitarios; ya que muchos de ellos son músicos y profundizan principalmente en aspectos “técnicos” de la música. Creo que ahí hay una gran falencia, y he notado que eso sucede en varias

universidades, no sólo en la mía. Incluso, donde yo estudio en general se le da mucha importancia a la cultura, -creo que más que en otras universidades-, pero aún así, falta mucho.

6- Su formación estrictamente pedagógica (teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas didácticas) ¿de qué manera la definiría?

A mí me gustó la formación pedagógica que tuve, ya que se le dio bastante importancia a la práctica pedagógica. Desde un principio tuvimos que conocer la escuela, y así, íbamos aprendiendo teoría relacionada con las experiencias que íbamos teniendo. O sea, no nos enseñaron teoría de modo aislado, sino siempre “aterrizándola”, contextualizándola. Además, en los ramos teóricos por lo general se conversaba bastante con los compañeros acerca de la experiencia que iban teniendo los demás en sus prácticas, lo que de algún modo hizo que los conceptos teóricos tuvieran un carácter “social”, colectivo.

7- ¿Ha logrado generar conexiones entre su visión de música, la función que Usted da a la música en el currículo, y su postura pedagógica, de forma consistente y coherente?, ¿de qué manera explicaría su éxito o error en este ámbito?, ¿existe un interés suyo de lograr esta conexión?

¡Uf... que difícil pregunta! más que nada, eso es lo que intento lograr como profesora de música a largo plazo. Creo que lograr eso es un gran desafío que espero profundamente poder realizar, aunque a veces, en la práctica me ha sido difícil lograr complementar mi visión de la música –que siempre tiene que ver con su importancia cultural- con los contenidos que debo pasar en clases, y a la vez, dentro de un contexto escolar que a veces es un poco agresivo y ajeno. Pensándolo bien, creo que aún no he podido generar una conexión satisfactoria entre esos aspectos.

Creo que hasta el momento, mis mayores aciertos que se orientan en esa conexión se han dado más en el plano teórico, ya sea en la generación de material didáctico para clases de música relacionado con la identidad santiaguina (mi actual tesis de grado) o en investigaciones en las que he participado. Pero aún no ha ocurrido satisfactoriamente desde el lado directamente pedagógico.

Como profesora, varias veces me he visto superada por las circunstancias, lo que ha afectado negativamente aquella complementariedad. Sobre todo, por la falta de tiempo para planificar las clases, lo que ha conllevado que a veces no haga lo que siento que debiera hacer. Además, a veces no he podido generar dentro del aula el clima adecuado para pasar los contenidos que he pretendido, - y de la forma en que he pretendido hacerlo-. De todos modos, creo que ello se debe principalmente a mi falta de experiencia en aulas, y que a medida que vaya teniendo más experiencia, podré controlar mejor los inconvenientes.

8- Según usted ¿qué es el arte?, ¿tiene éste una función?, ¿es universal?

Para mí el arte es el resultado de cuando el hombre se expresa libremente... es un estado al cual se llega a través de diferentes medios y que también queda plasmado de diversas maneras visuales, auditivas, a través de creaciones artísticas que siempre tienen en común el originarse desde el sentimiento puro. Es una especie de conexión

entre el hombre y su ser interior que se materializa o que sale hacia el exterior de diferentes formas –muchas muy atractivas-, y que así mismo, atrae a las otras personas, porque también genera en ellos esos sentimientos liberadores o profundos. Para mí, esa es la función del arte, ser un medio de expresión que permite acceder a estados diversos. Y como tal, claramente lo veo como algo universal, todos podemos acceder a éste, puesto que todos tenemos sentimientos, sólo nos falta a veces saberlos expresar.

- 9- Escriba un análisis acotado sobre las virtudes y falencias del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica musical y el sistema de educación en general.

De lo que conozco del marco curricular de artes musicales, me parece que está bien formulado, ya que intenta fomentar en los niños diversas habilidades artísticas, complementándola con la enseñanza de determinados conocimientos musicales. Me gusta que aporta contenidos pero al mismo tiempo deja en la mano de los profesores la forma en que se enseñarán dichos contenidos, lo que hace que exista cierto tipo de libertad para ejercer la docencia dentro del aula.

La única falencia que se me ocurre, que en realidad no tiene que ver directamente con la estructura del marco curricular, es que a veces cuesta llevar a la práctica pedagógica lo que aparece plasmado en el currículo. Factores inherentes al sistema educacional (como la existencia de horarios rígidos, la falta de infraestructura adecuada, las miles de exigencias que debe cumplir el profesor dentro del sistema escolar y del aula, unidas a las exigencias de la escuela donde uno trabaja, y sobre todo, la obligación de enseñarle a decenas de niños que no necesariamente están por gusto en la clase de música) a veces afecta negativamente a la hora de enseñar. Por ello, la forma en que un profesor ejerce la pedagogía musical puede ser muy variada, existiendo profesores que realmente impactan positivamente en los niños y otros que simplemente se dedican a cumplir parte mínimas de lo que aparece en el currículo.

## Entrevista nº 6

Entrevistada: Sandra Caqueo

- 1- Escriba una pequeña cronología donde especifique su nombre, años de práctica pedagógica, universidad de formación, cursos de perfeccionamiento, magíster o doctorados, etc. Lo más descriptivo y sintetizado posible.

Mi nombre Sandra Caqueo Henríquez. Estudié licenciatura y pedagogía en educación musical en Umce 1993-1997. Curso de dirección coral en el teatro municipal dos años 2001-2003. Curso de inglés y de computación a nivel intermedio. Post título en déficit atención al en Utem año 2004. Magister en educación mención gestión educacional años 2008-2009 en Umce. Magister en artes mención musicología universidad de Chile 2010-2011. Actualmente soy becaria conicyt doctoral en la universidad de Chile 2012- 2016. Estudios de canto lírico universidad de Chile y profesores particulares. Me he desempeñado como profesora en aula y entidades académicas de nivel superior hace 16 años. Mi experiencia alude a todos los ámbitos educativos, nivel preescolar a superior, extra programático, ámbito curricular como jefa de utp etc.

- 2- ¿Para qué existe la asignatura de música en el marco curricular, según Usted?

El marco curricular chileno intenta aproximarse a las exigencias educacionales que prima hoy el estándar educacional mundial de calidad. Y en este contexto la música juega un rol importante como vehículo articulado de red para herramientas y estrategias necesarias en el aprendizaje de ciertas disciplinas. Además de generar a un hombre integral moderno y adaptado a las nuevas exigencias tecnológicas y competitivas, pero feliz.

La asignatura de música tiende a desaparecer en cuanto a horas de aplicaciones. El aula, esto también involucra contenidos que no son profundizándose en el currículum.

- 3- ¿Comprende el concepto etnomusicológico de *música como cultura*? explique y ejemplifique.

4-

El concepto etnomusicológico apela al estudio musical de otras músicas diferentes a la música del canon clásico romántico. Estas otras músicas que caracterizaban una identidad, cosmovisión y formas de pensar y sentir que se las comparaba con las músicas hegemónicas del canon imperante. La etnomusicólogos estudiaba músicas comparadas.

La etnomusicología para su desarrollo método lógico ha pedido prestado herramientas a otras disciplinas como la antropología, arqueología, etc. Esta disciplina se encarga de hacer trabajo etnográfico, trabajo de campo en espacios rurales o urbanos con temáticas indígenas, participan en rituales o ceremonias que son importantes para estas comunidades que muchas veces son cerradas y no permiten participación de cualquier persona. La etnomusicología descubre nuevas sonoridad es y formas de percibir y conocer el mundo, la cual es llevado a la academia para su estudio en gabinete y su difusión en publicaciones o algún registro sonoro. Lo que falta que todos estos estudios e investigaciones sean llevadas al aula escolar. Ampliando la cultura musical y de diversas formas de pensar, sentir y comunicarse.

- 5- Las planificaciones de sus clases ¿las realiza usted?, ¿bajo qué criterios pedagógicos define que contenidos abordar y de qué manera?

Interculturalidad, Transdisciplinariedad, interdisciplinariedad y tecnología educativa  
Estos criterios me ayudan a escoger material y contenido musical con herramientas motivadoras combinando las diferentes disciplinas, la ciencia, matemáticas, poesía, el



teatro, la historia, el misticismo indígena, las tecnologías de la modernidad. Todo ello para su aplicación en creaciones individuales y colectivas.

- 6- ¿Su formación profesional contó con elementos teóricos cercanos a la comprensión cultural de la música?

No. Mi formación tuvo acento en la interpretación musical y dominio de un instrumento específico.

Su formación estrictamente pedagógica (teorías pedagógicas, métodos de evaluación, herramientas didácticas) ¿de qué manera la definiría?

La formación pedagógica que tuve en la universidad es caduca. Algo se mencionó de constructivismo. En forma personal, con el paso de los años, fui adoptando posturas y propuestas más contemporáneas que dice relación con la Transdisciplinariedad.

- 7- ¿Ha logrado generar conexiones entre su visión de música, la función que Usted da a la música en el currículo, y su postura pedagógica, de forma consistente y coherente?, ¿de qué manera explicaría su éxito o error en este ámbito?, ¿existe un interés suyo de lograr esta conexión?

Soy profesora de música hace 16 años, esto refleja años de cambios y transformaciones en mí como músico, profesor y también los cambios de la sociedad y de cómo genera aprendizajes. En la universidad me enseñaron a interpretar, a dominar un instrumento musical y ser músico. Nos decían " un verdadero profesor de música debe ser músico que domine un instrumento, y ojalá muchos ser multi instrumentista", en aquellos tiempos era el enfoque principal y objetivamente salieron grandes músicos del pedagógico. Con esta perspectiva comencé a realizar clase aula, percatando me que no sólo debía dominar la música y las músicas para interpretar sino que debía manejar herramientas metodológicas motivación alas en distintos ambientes y condiciones sociales de las escuelas. Así el uso de la tecnología, el internet me ayudó muchísimo para conocer otras realidades donde se imparte educación musical, ver sus clases y lograr hacer entretenida una clase de música. Mis primeros años como profesora me dedique a buscar material y estrategias de aula, junto con el dominio del currículum y contenidos y formas de evaluar para cada nivel educativo. Luego de dominar una clase aula, y saber que dinámicas dan resultado y que otras a veces u otras definitivamente no; comencé a incursionar en la musicoterapia y de cómo esta disciplina no sólo ayuda para casos clínicos sino también en aula escolar y gestión educativa en todos los estamentos. La música calmaba alumnos agresivos, transformaba escenarios, sanaba... Comenzó un nuevo despertar en mí la música sanaba. Como profesora con buenas didácticas escolares e intérprete cantante lírica y multi instrumentista sólo conocía estos dos ámbitos de la música enseñarla e interpretarla pero no sabía que sanaba, sino que lo vinculaba al lado lúdico al goce. Trabajo en Teletón de concepción seis años y todo lo aprendido es llevado de manera práctica a mis alumnos en el aula. He aquí postulo a una beca de Magister en musicología y conozco no solamente la investigación musical como campo cultural e histórico sino como formas de estudiar y ver la música, desde la ciencia, desde las emociones, desde la Sanación, desde el mundo social, desde lo rural o urbano. La música nos lleva a tener un conocimiento amplio cultural, con mirada de género, de historicidades y conflictos que imperan desde lo social. Mis trabajos etnomusicológicos en el mundo andino junto con equipos de antropólogos en fundación del norte del país, abrió otro camino hacia miradas y lecturas de las percepciones, otras metodologías de estudio y de observar la realidad. Y claro he podido compatibilizar mi forma de percibir la música como un todo integral, todos necesitamos sanarnos, sentirnos parte de una unidad mayor yo la llamo humanidad, apelar a las emociones y construir desde ahí. A mis alumnos les enseñé a amar la música, que sana, da alegría, es un vehículo de comunicación

cuando se acaban las palabras, se comparten experiencias, sueños y ritualidades. La ritualidad educativa, el amor, la construcción de mundos, de tolerancia y de autodisciplina. Han sido años largos de bastante estudio y creatividad, los profesores no terminamos de estudiar. De manera autodidacta y con ensayo-error nos vamos perfeccionando.

8- Según usted ¿qué es el arte?, ¿tiene éste una función?, ¿es universal?

El arte es una forma de percibir el mundo creando, creándose y creándonos. Tiene muchas funciones el arte como creación propia desde sus propias disciplinas, también como Transdisciplinariedad que vincula con otras. El arte también interpreta ya creaciones expresadas y que intentan volver a recordar, el arte emociona, reúne, sana como terapia. El arte funciona como vehículo emocional para la expresión de sensaciones, emociones, pensamientos y formas de percibir la realidad. El arte también funciona desde lo social integra a las sociedades, a las familias a comunidades.

9- Escriba un análisis acotado sobre las virtudes y falencias del marco curricular de artes musicales, de la práctica pedagógica musical y el sistema de educación en general.

Cada escuela escoge su línea artística si es de índole artes visuales o musicales hace que se acrecenté las desigualdades de oportunidades en relación al acceso a la música. Una escuela pobre en infraestructura, prefiere disminuir horas de educación musical porque no tiene las condiciones físicas en infraestructura para su implementación, a diferencia de un colegio particular grande, con sala de música y muchos instrumentos musicales.

El marco curricular optativo me parece una falencia, debería ser obligatorio. Otra falencia, respecto a Los contenidos en planes y programas revisarlos y adecuarlos de manera clara y definida, además tener especialistas en educación musical y de forma obligatoria desde preescolar hasta cuarto medio en todos los colegios, que apunté a interpretación, cultura, reflexión, innovación, creación, Sanación.

No hay virtud alguna la práctica actual, ni pedagógica en el sistema educacional actual. Todo debe cambiar urgente, sino nuestros hijos crecerán para la competencia, para este sistema capitalista, sin amor, estresados, tristes y depresivos.