



Universidad de Chile
Escuela de Postgrado

El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810 - 2010

Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, Mención Musicología

Óscar Pino Moreno

Profesor Guía: Dr. Víctor Rondón S.

Santiago, Chile

2015

INDICE

Resumen	3
Primera parte	4
Antecedentes del problema de estudio	5
Planteamiento del problema	11
Objetivo General	12
Enfoque Metodológico	13
Instrumentos y Técnicas Utilizados	14
Acercamiento a un objeto de estudio: el concepto de “música en educación”	16
Acercamiento a un campo de estudio:	
Cuatro concepciones de música en la historia de la educación musical chilena	22
Segunda parte	31
Primer concepto: La música como ramo de adorno	
Desde 1810 hasta 1893	32
Segundo concepto: La música como experiencia moralizadora	
Desde 1893 hasta 1929	61
Desde 1929 hasta 1945	87
Tercer concepto: La música como arte	
Desde 1945 hasta 1973	109
Desde 1973 hasta 1990	163
Cuarto concepto: La música como arte y cultura	
Desde 1990 hasta 2010	187
Tercera parte: Conclusiones	226
La evolución del concepto de “música” en la educación chilena	227
Características generales de la asignatura de Música en la educación chilena	237
Apropiación del concepto vigente de “música en educación” en la práctica docente	243
Fuentes consultadas	248
Anexo fotográfico	255

RESUMEN

El siguiente estudio corresponde a una investigación historiográfica sobre la educación musical en Chile desde el inicio del sistema educativo en nuestro país y hasta 2010. Dicha revisión histórica posee como eje articulador el concepto de música presente en la educación en cada uno de estos períodos. Producto de este objeto de estudio, se proponen cuatro grandes períodos que demuestran el desarrollo de la educación musical chilena desde una visión de música como sello de clase, la posterior instalación de una visión moralizadora proveniente del Estado sobre la música en la educación pública, el desarrollo de la visión disciplinaria y artística de la música ligada al sistema de las “bellas artes” y, por último, la inclusión del paradigma cultural de la música como una posibilidad de complemento de la visión tradicional artística. Paralelamente, se develan los rasgos característicos en la evolución histórica de la asignatura en la escuela, las características de sus currículos y de la formación docente, así como las grandes contradicciones entre el discurso público oficial sobre la educación musical y las condiciones reales de su realización en el aula.

Metodológicamente esta es una investigación musicológica de orientación pedagógica que intenta construir un panorama historiográfico de la educación musical en Chile a partir del concepto pedagógico de música como eje articulador y así hacer un aporte a la autoconciencia y a la identidad profesional del educador musical chileno.

Primera Parte

Problema, objetivo y definiciones generales

*“Lo que nosotros denominamos pasado
no es más que nosotros mismos
sabiéndonos en el proceso de transformación”*

José María de Paiva, 1982

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Debieron pasar cerca de treinta años desde que, en la década de los 60, el desarrollo del pensamiento musicológico de occidente se debatía entre estudiar la música como tradicionalmente había sido estudiada: una disciplina artística, o bien, como las nuevas corrientes etnomusicológicas proponían: un proceso cultural¹; para que recién en la década de los 90 se incorporara por primera vez en Chile, y en el contexto de la Reforma a la Educación posterior a la dictadura militar, una visión integradora y enriquecida por ambos conceptos, de lo que podemos entender hoy por música dentro del currículum escolar chileno en el siglo XXI.

Este cambio epistemológico en la definición de música en el currículum es el punto de partida para comprender lo que el nuevo escenario de la educación musical en Chile nos demanda, esto es, entender la música como un lenguaje que permite la expresión creativa y expresiva de los estudiantes y que, a su vez, los vincule significativamente con el medio en el que dicha música se realiza. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) lo propone así:

En música se plantean dos visiones complementarias: la música como disciplina artística y la música como cultura.²

Pero no solo el concepto de música en la educación chilena se ha modificado, también la propia definición de cultura ha cambiado con el tiempo, toda vez que el desarrollo de las sociedades durante el siglo XX ha impuesto premisas políticas y económicas sobre las cuales se ha redefinido el papel y la importancia de la educación en esta nueva red de interrelaciones mundiales producto de la globalización. De esta manera, la resignificación de la cultura en un contexto mundial exige integrar el reconocimiento de la diversidad cultural, como componente de una realidad que la educación debe abordar.

En efecto, 'cultura' tiene dos significados que son diferentes y, sin embargo, absolutamente complementarios. En primer lugar, la cultura es la diversidad creativa plasmada en las

¹ La visión cultural de la música se desarrolla particularmente a partir del trabajo de Alan Merriam (*"Anthropology of music"*, 1964), pero con antecedentes en Bruno Nettl (*"Music in Primitive Culture"*, 1956 y *"Theory and Method in Ethnomusicology"*, 1964), Mantle Hood (*"The Challenge of 'Bi-musicality'"*, 1960), y posteriormente John Blacking (*"How Musical Is Man?"*, 1973), entre otros autores.

² MINEDUC, *"Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media"*, 1997, p. 203.

‘culturas’ concretas, con sus tradiciones y expresiones materiales e inmateriales únicas. En segundo lugar, la cultura (en singular) alude al impulso creativo que se halla en el origen de esa diversidad de ‘culturas’. Estos dos significados de ‘cultura’, uno que se toma a sí mismo como referente y otro que se trasciende, son indisolubles y constituyen la clave de la fructífera interacción de todos los pueblos en el contexto de la mundialización.³

En este contexto globalizado, nuestro país tuvo, durante los años 90 y en materia educativa, la experiencia de consensuar y compartir entre todos los actores educativos y la sociedad en su conjunto una visión de Estado acerca de la importancia de la educación para la superación de la pobreza y el desarrollo económico del país. Este acuerdo nacional permitió “por primera vez en dos décadas una relación del sistema político con la educación en términos nacionales”⁴ y se tradujo concretamente en la realización de la Reforma de la Educación Chilena, coincidiendo ésta con un momento históricamente importante para nuestro país, debido al término de dos décadas de gobierno dictatorial y a las implicancias políticas, sociales, económicas y culturales que ello tuvo en todo ámbito, incluyendo por cierto el de la educación.

Actualmente, ya en el siglo XXI y habiendo cumplido doscientos años de vida como república, nuestro país se enfrenta a una realidad mucho más desafiante y compleja. A más de veinte años del retorno a la democracia, luego de cuatro gobiernos de la Concertación y durante el primer gobierno de derecha después de décadas en nuestro país, no sólo las problemáticas estructurales y de calidad del sistema educativo no han sido resueltas, sino que también se ha debilitado la valoración de las artes en el currículo general por las imposiciones formativas del modelo de libre mercado, lo cual tensiona nuevamente el desarrollo de la educación artística no especializada en la educación chilena.

En este contexto, se hace necesario redescubrir y reforzar el rol que cumple la música en la educación chilena actual y cómo ella se vincula a aquellos elementos identitarios e idiosincrásicos de nuestro ser colectivo en lo que podríamos llamar un currículum musical “culturalmente pertinente”⁵, entregando una visión global y disciplinaria de los factores y contextos que producen este encuentro entre educación, música, cultura y musicología.

³ UNESCO, “*Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe Mundial*”, 2010, p. 29.

⁴ Cristián Cox, “*La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*”. 1997, p. 4. Cristián Cox es sociólogo y PhD. en Ciencias Políticas y fue director de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC durante la implementación de la Reforma Educacional de los años 90.

⁵ María Victoria Peralta, “*Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*”, 1996.

Sabemos, sin embargo, que una verdadera reforma a la educación no se logra por el hecho de introducir cambios sólo en lo sistémico, lo estructural, lo económico o lo curricular, por muy importantes y necesarios que éstos sean. El principal necesita ser el cambio cultural en la sociedad toda, en los agentes educativos y con particular importancia en los docentes, sobre una educación que exige replantearse en sus fines, principios y formas de hacer y que no podrá desarrollarse con éxito si los propios educadores, mediadores entre el currículo y el estudiante, y con sus especiales particularidades histórico culturales, siguen repitiendo irreflexivamente prácticas pedagógicas anquilosadas, personalistas o voluntaristas, o bien, si desde los niveles centrales de toma de decisiones se sigue postergando a estos mismos docentes como generadores del currículo. Por ello, ningún cambio cualitativo profundo podrá ocurrir en relación a la música en la educación chilena si los docentes que imparten la especialidad, e independientemente de sus disímiles características como grupo profesional, no aportan ni se apropian del currículum oficial, en beneficio de la asignatura y de sus estudiantes pues, aunque son elementos coadyuvantes, una clase de música de calidad no pasa solamente por un buen programa de estudio, ni tampoco solo por el talento musical del docente.

(...) las políticas de calidad en educación no se pueden decretar, (...) la competencia entre establecimientos por matrícula no es suficiente para el logro de los niveles que nacionalmente se ambicionan en términos de calidad de aprendizajes. El logro de la meta de una educación de alta calidad para todos, depende de (...) establecer en cada escuela y liceo unas nuevas capacidades de diseño y ejecución autónoma de sus propios caminos de respuesta a la demanda social y política de una 'educación de alta calidad para todos'.⁶

Pero, ¿qué significa apropiarse del currículo musical?

Significa principalmente ejercer una postura reflexiva, activa y constructiva sobre el currículo y la práctica de la especialidad, esto es, ser un profesional independiente capaz de tomar decisiones sobre el quehacer pedagógico de la especialidad en base a la realidad particular de la sala de clases, asumiendo que dicha realidad particular es parte también de un todo que es mayor a ella, un todo local, regional, nacional, latinoamericano, mundial, etc. El fin último de realización de nuestra especialidad en el aula, tal como debiese ser el de la educación en su conjunto, apunta entonces no sólo al aprendizaje de un lenguaje específico y una serie de técnicas de construcción, apunta finalmente a la promoción humana

⁶ Cristián Cox, *"La Reforma de la Educación Chilena..."*, p. 20.

de los estudiantes en un contexto social que requiere enfrentar, desde la educación, las problemáticas de desigualdad y pobreza que un país como el nuestro aún posee. Esta apropiación reflexiva del docente podría acercarse a lo que Kenneth Zeichner, considera desde la tradición “reconstruccionista social”: “un acto político que puede contribuir positiva o negativamente a la realización de una sociedad más justa y humana”⁷, extendiendo incluso el concepto de sociedad a una condición planetaria, en lo que Edgar Morin denomina una educación “antropo-ética” que considere el desarrollo del ser humano en tanto individuo, sociedad y especie.⁸

Ello requiere conocer el currículo escolar en profundidad -conocerlo críticamente, por cierto- y, desde ese conocimiento, desarrollarlo en el quehacer diario, incorporando en su realización el contexto único de cada realidad educativa del país. Esto, porque el entender al currículo como una construcción social y cultural es una condición imprescindible para comprender finalmente la función de la educación formal, tal como plantea José Gimeno Sacristán:

El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar. Olvidar esto supone introducirse por un sendero en el que se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza.⁹

Sabemos, sin embargo, que el concepto de currículo es amplio y abarca al currículo oficial o formal, expresado en concretamente en planes y programas de estudio, métodos y técnicas didácticas y evaluativos, formas de gestión académica, etc.; y un currículo oculto o informal el cual, según Philip Jackson, también debe ser dominado por estudiantes y docentes como factor predominante del éxito escolar. Este currículo oculto está determinado por factores que configuran la dinámica de las prácticas escolares, tales como su carácter masivo o colectivo, la permanente evaluación y las relaciones de poder y sumisión.¹⁰

En cuanto al currículo formal, esta apropiación necesaria corresponde a lo que Sacristán define como el “currículum moldeado por los profesores”, una de las fases presentes en la transformación

⁷ Kenneth Zeichner, “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar” en *Revista Docencia*, 2005, p. 82.

⁸ Edgar Morin, “Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”, 1999, p. 10.

⁹ José Gimeno Sacristán, “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, 1988, p. 20.

¹⁰ Philip Jackson, “La vida en las aulas”, 1998, p. 73.

procesal del currículo. Dicho proceso señala los niveles de cambio desde que el currículo es definido inicialmente por el organismo central, hasta que es plenamente realizado en la escuela y evaluado en dicha realización, siguiendo la siguiente ruta: a) currículo prescrito, b) currículo presentado a los profesores, c) currículo moldeado por los profesores, d) currículo en acción, e) currículo realizado y f) currículo evaluado.¹¹

Sin embargo, la realidad de la práctica docente musical en la educación formal chilena es heterogénea y pareciera estar lejos de una dinámica curricular concertada que sea fruto de procesos de reflexión individuales y colectivos que den cuenta de la realidad social y cultural del país. Algunos de los factores que inciden en este panorama diverso son sistémicos y estructurales, relativos a la visión sobre música en la sociedad, al rol de la educación, el perfil de la profesión docente, etc. Otros factores son individuales y apuntan a las características profesionales y personales del docente especialista y que incluyen su vocación pedagógica, su formación profesional, su ética profesional, su interés por actualizarse, su mundo reflexivo propio, la vinculación con sus pares, etc.

En Chile, desde un punto de vista estructural y en relación a las condiciones en las cuales se desarrolla la música en nuestro sistema educativo, se detectan situaciones que demuestran la condición marginal de esta. Mencionaremos las tres más relevantes:

1. **Inestabilidad y carácter optativo de la asignatura en el currículo:** Las continuas reformulaciones de los planes de estudio en las últimas cuatro décadas ha instalado en grado creciente la incertidumbre sobre la presencia de la música en el currículo. De ser durante años una asignatura obligatoria, ha debido sufrir el dismantelamiento de su antiguo carácter en pos de otorgar espacio para que se instalen en diferentes períodos históricos las prioridades de turno de cada política educativa particular. Es así como desde mediados de los años sesenta y hasta hoy, los doce años de música en la escolaridad básica y media han pasado de ser obligatorios a electivos. Esta inestabilidad creciente generada desde el propio Estado explica en parte la poca importancia que se asigna al desarrollo de la asignatura en lo material y las condiciones precarias en las cuales se imparte especialmente en la educación pública.

¹¹ José Gimeno Sacristán, "El curriculum...", pp. 123-126.

2. **Seguimiento oficial inexistente y/o segregado:** Al ser la música una especialidad ajena al perfil del “recurso humano calificado” que necesita la globalización económica dominante y, por lo tanto, no estar presente ni en mediciones nacionales o internacionales sobre calidad, ni tampoco en supervisiones ministeriales exhaustivas sobre implementación curricular que integren no sólo a los establecimientos que declaran ceñirse a los programas oficiales, sino a todos los establecimientos en general; se genera por lo tanto una falta de regulación y desconocimiento de lo que cada docente que imparte la asignatura realiza verdaderamente en la sala de clases y del cómo poder evaluar el proceso pertinentemente. Esta falta de conocimiento se extiende también dentro de los propios establecimientos a la relación entre el docente de aula y el organismo técnico pedagógico pertinente. En términos de evaluación docente, por ejemplo, en la actualidad el Sistema Nacional de Evaluación Docente sólo contempla la educación pública y no la privada, asimismo otros procesos de evaluación voluntaria, como el programa de Asignación de la Excelencia Pedagógica (AEP), también sólo se enfocan en aquellos segmentos de la educación.

3. **Disímil formación de pregrado y perfeccionamiento de los profesores especialistas:** Los estudios de pregrado de docentes de música se realizan en Universidades que, en general, han reaccionado tarde a los imperativos y necesidades de nuestro sistema educativo, con lo cual el perfil del egresado(a) puede no cumplir necesariamente con las competencias requeridas en su formación musical y específicamente en su formación pedagógica. Esta suerte de ostracismo universitario también se extiende a la formación continua de los docentes, no generándose actualización en la disciplina ni existir suficiente oferta de capacitación, postítulos o postgrados. Ahora bien, si la formación universitaria del profesor especialista es insuficiente en cobertura y desigual en calidad, particularmente dramática es la realidad en la formación musical de los profesores y profesoras básicos, quienes deberían asumir paradójicamente una etapa tan trascendente como es la iniciación musical de sus estudiantes.

Cabe preguntarse por lo tanto, ¿hasta qué punto quienes realizan clases de música hoy en la educación chilena, sean ellos profesores especialistas, profesores básicos, educadores o músicos en general, han sido capaces de generar, conocer y apropiarse críticamente de las orientaciones particulares para la especialidad que el Estado ha oficializado como mínimas para la educación musical de sus ciudadanos?

De todos los aspectos posibles que se desprenden de la pregunta anterior, nos interesa en este trabajo particularmente el concepto de música en educación pues este es el punto de inicio desde el cual se desprende todo el currículo académico posterior.

En este sentido, definiremos como “concepto de música en educación” a lo que se entenderá por música en un contexto educativo o “música en la escuela”, esto es, una visión de música mediada por las características y necesidades que la formación de personas requiere dentro del sistema educacional formal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un supuesto inicial de este estudio plantea que la mayoría de los actuales educadores musicales, sean o no especialistas en la asignatura, no conocen el concepto de música en educación que ha orientado el currículo oficial de Artes Musicales desde los años 90, por haber sido instalado este concepto desde el currículo prescrito y no como producto de la reflexión de la propia comunidad docente ni de sus experiencias de formación o capacitación profesional. Este desconocimiento de lo que entenderemos por música en el currículo escolar, el cual constituye el problema central que aborda este estudio, ha tenido como consecuencia que los docentes no hayan realizado el necesario proceso de apropiación y transferencia que podría, idealmente, enriquecer su quehacer pedagógico con una visión sobre la música que, en su propuesta curricular, complementa una visión tradicionalmente disciplinaria, con un marco musicológico centrado en los procesos de elaboración, recepción y significación que la música posee en cada grupo cultural que la cultiva.

Otra dimensión vinculada al problema recién expuesto, tiene relación con el desconocimiento generalizado del sistema educativo chileno y de los profesores y profesoras de música en particular, de las condiciones por las cuales ha transitado el currículo histórico de la asignatura de música en Chile, desde el pasado al presente, e incluyendo en este desconocimiento a la visión o al concepto de música en educación presente en cada período de esta historia específica.

OBJETIVO GENERAL

Este estudio tiene como objetivo entregar elementos para construir un panorama historiográfico de la educación musical escolar en Chile, entre 1810 y 2010, y teniendo como eje articulador el concepto pedagógico de música y su evolución, a partir del análisis crítico del currículo y de la realización misma de la especialidad.

Se pretende con ello promover un acercamiento necesario entre los educadores musicales actuales y el currículo musical vigente en la educación básica y media del país. Entendemos que si se desea construir aprendizajes significativos a partir de experiencias musicales diversas, el conocimiento, la reflexión, el debate y el logro de acuerdos mínimos sobre estos temas nos permitirá avanzar cualitativamente no sólo en lo específicamente musical escolar, sino también en aportar desde la música a la solución de los diversos problemas de nuestra sociedad.

Así, este trabajo se divide en tres partes:

- 1. Definiciones generales y metodológicas de la investigación:** Donde se exponen la problemática que inspira la investigación, sus objetivos, enfoque metodológico y dos conceptualizaciones necesarias: a) un objeto de estudio relevante: el concepto de “música en educación” y b) un campo de estudio determinado: la educación musical escolar en Chile y las aproximaciones hasta ahora realizadas.
- 2. Aproximación histórica a la educación musical en Chile y los conceptos de música en educación involucrados:** Revisión de la evolución de la educación musical en Chile desde fines del siglo XVIII y con énfasis entre 1810 y 2010, diferentes conceptos de música presentes en la educación, el contexto sociopolítico, los planes y programas de la asignatura y su realización concreta, la formación de docentes de la especialidad y las instituciones vinculadas.
- 3. Conclusiones generales:** En las cuales se presentan las ideas y argumentos que se decantan del análisis interpretativo de los datos encontrados en relación a tres ejes articuladores: a) la presencia

de diversas concepciones de música en el currículo histórico y actual de la asignatura, b) las principales características en la evolución histórica de la educación musical en Chile y c) apropiación del concepto de “música en educación” por parte de los docentes especialistas.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de este trabajo atiende a una investigación musicológica de orientación pedagógica. Desde el punto de vista musicológico se enmarca temáticamente dentro de la llamada “musicología sistemática¹²”, definida por Guido Adler como aquella rama de la musicología que se preocupa de la educación o la pedagogía, y particularmente de sus métodos de enseñanza¹³. En efecto, en este trabajo la preocupación inicial que sustenta el tema de investigación está definida por la orientación epistemológica en la base de cada uno de los períodos que contempla la historia de la educación musical en Chile. Esta búsqueda por los conceptos o visiones de música en el sistema educativo ayuda a comprender los distintos enfoques, currículos, prácticas pedagógicas y modos de enseñanza que han existido en la asignatura a lo largo de su existencia en el sistema educativo formal.

Desde su orientación pedagógica, esta investigación responde a un enfoque cualitativo, que se identifica en lo general con un paradigma interpretativo en tanto persigue comprender e interpretar una realidad educativa, en este caso, la evolución de la educación musical en Chile a partir de la concepción de música en el currículo. El método general utilizado es el descriptivo y, dentro de él, específicamente el relacionado a la investigación histórica, como un tipo particular de investigación descriptiva¹⁴. Este tipo de investigación se caracteriza por su intención de describir e interpretar el pasado, a partir de la presentación de acontecimientos, movimientos, instituciones, ideas, protagonistas colectivos e individuales y sus diversos contextos sociales, políticos y culturales. Junto a esta descripción histórica, se pretende plantear algunas inferencias causales que expliquen, desde el punto de vista interpretativo del investigador, cómo ciertos acontecimientos históricos relevantes causaron o afectaron directa o indirectamente a otros hechos relacionados, en este caso, al desarrollo de la música dentro del sistema educativo chileno¹⁵.

¹² Forman también parte de la Musicología Sistemática: la acústica, la estética, la psicología y fisiología de la música, la sociología de la música, la iconografía y la organología.

¹³ Entrada “Musicología” en el *“Diccionario Harvard de Música”*, Don Michael Randel (ed.), versión Luis Carlos Gago, 1999, p. 687.

¹⁴ Rafael Bisquerra, *“Métodos de Investigación Educativa”*, 2004, pp. 55-70.

¹⁵ Rafael Bisquerra, *“Métodos de...”*, pp. 144-145.

No obstante ser esta una investigación histórica, es también y desde el punto de vista de su grado de abstracción, una investigación aplicada, en tanto pretende aportar a la constatación y resolución de un problema educativo práctico y con un margen de generalización limitado, el cual es, la necesidad de visualizar el concepto de música en la base del sistema educativo como un elemento imprescindible para una construcción coherente y significativa de un currículo de la asignatura, sea éste un currículo nacional o un currículo particular, para un colegio o para un curso.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADOS

La metodología utilizada es preferentemente cualitativa, aunque también se incluyen algunos recursos cuantitativos, como la técnica de recogida de datos del tipo cuestionario de encuesta. Dichas encuestas aparecen desarrolladas aquí como uno de los recursos posibles de la investigación descriptiva en tanto técnica de observación.

En relación al manejo de fuentes, este estudio incluye tanto fuentes bibliográficas primarias como secundarias, tales como revisión de programas de estudio actuales y pasados, e investigaciones sobre el tema; así como también fuentes empíricas, al observar aspectos de la formación y la práctica docente actual de la especialidad.

El interés por contrastar diferentes elementos de la realidad histórica de la asignatura, nos ha demandado la búsqueda de la palabra y el testimonio de quienes se han vinculado con cualquier evento relacionado a la evolución de la música en la educación chilena. Es por ello que las fuentes de información de este estudio incluyen tanto a profesores, como a músicos, compositores, políticos, investigadores, etc. Para representar esta riqueza de miradas, se le ha dado en este trabajo gran importancia al hecho de mantener muchas citas sin resumir, y de otorgar permanentemente la palabra a los propios protagonistas, a fin de transmitir, tanto como sea posible y dentro de las limitaciones existentes en una investigación de estas características, la observación de cada realidad particular sin mediación inmediata en el relato.

Uno de los aspectos que interesa cubrir, como mecanismo permanente de crítica de fuentes, es la relación entre el discurso oficial y la opinión o relato extraoficial. En este sentido, el contraste posible entre el currículo prescrito, representado en los distintos cuerpos legales: decretos, planes y programas de estudio a través de la historia, con los testimonios o evidencias del currículo efectivamente realizado en el aula adquiere un gran sentido. Con ello se pretende desplazar el eje tradicional sobre este tipo de reconstrucción histórica, el cual se ha emplazado principalmente desde el discurso y el currículo oficial, ubicándose tal eje, en este estudio, en una posición equidistante y tratando de presentar a ambas partes interesadas y en sus distintos niveles de acción y, a veces, en sus diferentes motivaciones: la “voz oficial” representada aquí generalmente por los gobiernos de turno a lo largo de nuestra historia independiente, y la voz del ciudadano común, del profesor de aula, del músico y del estudiante. Por ello, para esta investigación, adquiere gran validez tanto el análisis formal de un documento, como la anécdota publicada en un periódico, en tanto ambas instancias permiten un acercamiento más completo y democrático a las condiciones en las cuales la música se ha desarrollado en nuestra historia educativa.

ACERCAMIENTO A UN OBJETO DE ESTUDIO:

El concepto de “música en educación”

El concepto de “música en educación” es el encuentro interdisciplinario y aplicado entre música y educación. Esta interrelación epistemológica se funda en la necesidad de definir qué se entenderá por “música” en un contexto educativo formal, estableciendo así el campo de estudio que abarcará la música en la escuela y permitiendo, a partir de ahí, fijar las finalidades, objetivos, contenidos, métodos y técnicas requeridas para desarrollar el currículo. Esta visión de música que se transfiere a la escuela supone evidentemente una definición ideológica sobre la materia que, de manera explícita e implícita, se desarrollará permanentemente a través del currículo y que impactará directamente tanto en la formación musical de los estudiantes como en su valoración de la música y, a través de ellos y ellas, en la vida musical de la sociedad.

Mientras en el sistema educativo y en la sociedad pareciera haber un acuerdo implícito en que la finalidad de la educación musical en la escuela no consiste en formar músicos profesionales, no existe por otro lado, tanto acuerdo en otros temas específicamente disciplinarios, como por ejemplo, en la necesidad de enseñar obligatoriamente lectoescritura musical, en la mayor o menor presencia de la música popular en el aula, en la importancia de la historia de la música centroeuropea, en el desarrollo de contenidos conceptuales de lenguaje musical o en la proporción adecuada de las actividades de expresión o ejecución por sobre las actividades de percepción u otras, etc. Estos puntos conflictivos, tal como se observa, no apuntan únicamente a una mayor o menor profundidad en el tratamiento de un contenido, lo cual ciertamente puede ser definido por cada docente de acuerdo a su realidad particular, sino que ellos apuntan directamente al cómo entendemos la música en la sociedad, sus repertorios, formas de transmisión, significado, usos, funciones, etc. y cómo modelamos esa concepción o visión de música en un contexto pedagógico, con finalidades, metas, objetivos, métodos y recursos didácticos.

Es necesario entonces, tomar conciencia de la inexistencia de una neutralidad ideológica y asumir que en las formas de desarrollar el currículo y el trabajo musical en el aula se reflejará una visión particular sobre la música. Junto con lo anterior, también es pertinente conocer, reflexionar y aportar a la construcción de un concepto de música en educación que sea curricularmente coherente con la acción en aula y que exprese de manera integral la multidimensionalidad de la música como sistema de

comunicación, insertándose también la labor pedagógica musical de manera significativa en las demandas de la educación y la sociedad actual.

No obstante al hecho de que esta tarea reflexiva es primeramente personal, el Estado chileno ya ha propuesto una definición a través de los programas de estudio vigentes, esta es: la música como arte y cultura.

En Música se plantean dos dimensiones básicas y complementarias: la música como disciplina artística, y la música como cultura. La premisa básica es que el aprendizaje y la experiencia de la música –y la conciencia de lo sonoro en general-, tienen una función importante en el proceso formativo de la persona, ya que potencia su capacidad de expresarse y de conocer. En este sentido es pertinente acotar el aprendizaje de la música desde varias perspectivas:

- a) El conocimiento amplio de lo musical, como producto artístico (obras) y como fenómeno sociocultural.
- b) La capacidad de percibir y apreciar la música (audición comprensiva, goce estético) y de comunicarse creativamente a través de ella (interpretación, creación).
- c) La conciencia del valor y sentido de la música en la vida de las personas y en la comunidad; sus usos (comunicación, identidad), su vínculo con otros campos del conocimiento (arte y filosofía, ciencia y tecnología) y su diversidad de manifestaciones (multiculturalismo).¹⁶

La comprensión de este concepto de música en educación por parte de los profesores de aula no significa su adopción automática ni “por decreto”. Más bien, podríamos aspirar a que cada profesor especialista haga una apropiación propia y crítica del currículo, articulada por las características específicas de su comunidad, su escuela y sus estudiantes. Esta apropiación requiere, sin duda, que el profesor de aula conozca los aspectos generales que rigen la asignatura en el currículo nacional y que, además, establezca algún tipo de lazo con el resto de la comunidad educativa, todo lo cual le permitirá actualizar su pensamiento pedagógico y, básicamente, le prevendrá de realizar su asignatura cayendo en una autorreferencia permanente, encerrado en su sala y mirándose permanentemente a sí mismo, sin vínculos con sus pares pedagógicos, su comunidad o la sociedad en la que está inserto.

En el entendido que cada profesor de música tiene de manera consciente o inconsciente una visión personal de qué es la música para él o ella; junto a esto, y desde una perspectiva profesional, cada

¹⁶ MINEDUC, “Objetivos Fundamentales...”, 1997, p. 203.

docente posee también conciente o inconcientemente una visión sobre qué es o debe ser música en educación, es decir, “qué música” debe enseñar y “qué cosas sobre esa música” debe enseñar. Sin embargo, si el docente no establece conexiones con su medio social, pedagógico o disciplinario, es probable que incluso sus definiciones sobre música en educación sean parciales y sesgadas.

De hecho, y como se verá en este estudio, una característica principal del currículo musical chileno de las últimas décadas es incorporar una visión cultural sobre la música, lo cual teóricamente ha significado un cambio de paradigma que ha roto con la mirada tradicional sobre la “música como arte”, parte del moderno sistema de las “bellas artes”. Este sistema de creencias, el de las “bellas artes”, que involucra en el caso que nos ocupa, una concepción jerárquica de la música, sus prácticas asociadas e instituciones formadoras y reproductoras, corresponde a la mirada dominante del cómo hemos entendido tradicionalmente a la música en la sociedad moderna desde el siglo XVIII. Como tal, esta visión de música como arte se instaló progresivamente en el sistema educativo desde los inicios de éste y hoy, desde los años 90, esta concepción ha sido cuestionada. ¿Cuántos profesores de música tienen conciencia de este cambio?

Si profundizamos un poco en esta preeminencia casi irreflexiva del supuesto únicamente artístico del fenómeno musical, constatamos que en ningún caso esta situación corresponde a una particularidad de nuestro país, sino que constituye una manera de entender el arte instalada desde la Ilustración y que abarca a todo occidente. Chile, tan dependiente culturalmente de Europa durante los inicios de su vida independiente, asume con fuerza este sistema de pensamiento y producto de ello, en lo concerniente a la evolución de la educación musical en el currículo escolar, se evidencia históricamente la transferencia de esta visión de las “bellas artes” aplicada a la música, así como de sus repertorios representativos, su universo de estudio, su sistema de valoración y su institucionalidad, desde la sociedad hacia la escuela y desde los inicios de la república hasta estos días inclusive.

Es tal la aceptación generalizada del sistema de pensamiento en torno a las “bellas artes”, que un primer problema en su comprensión general consiste en la necesidad de tomar conciencia de dicho sistema como una creación humana con una cronología, fines y propósitos determinados. Sobre el proceso en torno a la construcción del concepto de las “bellas artes”, el filósofo Larry Shiner nos comenta:

En efecto, al igual que muchas otras cosas surgidas con la Ilustración, la idea europea de las bellas artes se pensó como universal. Desde entonces, los ejércitos, los misioneros, los empresarios y los intelectuales europeos y norteamericanos se han esmerado en conseguir que así lo fuera. Los estudiosos y los críticos adscribieron la creación del arte a los antiguos chinos y egipcios, pero poco después de que se impusiese firmemente la dominación colonial europea, artistas y críticos descubrieron que los pueblos conquistados de África, América y el Pacífico hacia tiempo que poseían algo llamado 'arte primitivo'. Esta asimilación de las actividades y los artefactos de todos los pueblos y las épocas pasadas a nuestras nociones ha estado vigente durante tanto tiempo que se da por sentada la universalidad de la idea europea de arte.

(...) Tras significar durante dos mil años toda actividad humana realizada con habilidad y gracia, el concepto (de arte) se descompuso en la nueva categoría de las bellas artes (poesía, pintura, arquitectura y música), en oposición a la artesanía y las artes populares (fabricar zapatos, bordar, contar cuentos, cantar canciones populares). A partir de esta época se comenzó a hablar de 'bellas artes', materia de inspiración y de genio y, por ello mismo, objeto de un disfrute específico, mediado por un placer refinado, mientras que las artesanías y las artes populares pasaron a ser prácticas que muestran la habilidad del artífice en la aplicación de ciertas reglas y sus obras, además, son concebidas meramente para ser usadas o para entretener al público.¹⁷

Junto con esta nueva categorización en torno al arte, se instalan nuevas prácticas acordes a la organización jerárquica que se pretende instalar. Estas nuevas prácticas pretenden acentuar y validar al conjunto de las disciplinas artísticas consideradas como "bellas artes", otorgándoles un estatus canónico junto a sus instituciones relacionadas. Con ello, hemos olvidado el carácter utilitario y funcional que durante miles de años había poseído la actividad artística y la hemos elevado a un espacio tiempo contemplativo, estético e incluso espiritual.

Contemplar las pinturas del Renacimiento de manera aislada, lo mismo que leer a Shakespeare en una antología de literatura, o escuchar la Pasión de Bach en una sala de conciertos, refuerza la falsa impresión de que en el pasado se compartía nuestra concepción del arte como un ámbito compuesto por obras autónomas dedicadas a la contemplación estética. Sólo merced de un esfuerzo deliberado lograremos romper el trance que induce nuestra cultura y ver que la categoría de las bellas artes es una construcción histórica reciente que podría desaparecer en algún momento.¹⁸

¹⁷ Larry Shiner. *"La invención del Arte. Una historia cultural"*, 2005, pp. 22-24.

¹⁸ Larry Shiner, *"La invención del Arte..."*, p. 22

Es así como Shiner define tres grandes divisiones conceptuales que genera el sistema moderno de las “bellas artes”: la división entre arte y artesanía, la división entre artista y artesano, y la división entre el placer estético y el placer utilitario. En música, la instalación del sistema de las “bellas artes” supuso la jerarquización de los repertorios musicales, mediante la cual surgió como la única música “artística”, y por lo tanto digna de valoración estética por sobre todos los demás repertorios, la música de concierto (docta, seria, de arte superior, culta, clásica, etc.), y mayormente la música de concierto europea compuesta desde el siglo XVII en adelante. Bajo esta supuesta superioridad, se ubicaron las músicas populares y folclóricas. De la misma manera, las formas de creación, transmisión y reproducción de la música de concierto se convierten en las maneras “artísticas” de entender el fenómeno musical, de ahí se desprende la importancia tradicional del estudio de la partitura y la “obra” musical como producto, de conocer el proceso creativo y la vida de los compositores doctos, de adoptar las pautas de comportamiento frente a una audición de música sinfónica y la búsqueda del placer estético, etc. En el siguiente esquema resumido observemos las principales características del sistema de pensamiento de las “bellas artes” aplicado a la música, contrastándolas con el sistema de las “artes menores” o “populares”.

Figura 1: Principales características del sistema de las “bellas artes” aplicado a la música

	Repertorio	Emisor	Mecanismo de producción	Función de la recepción
Arte ("Bellas artes")	Música de concierto	Artista, músico docto	El genio creativo	El placer y el goce estético
Artesanía (Artes menores o populares)	Música popular	Artesano, músico popular	La regla o la imitación	La utilidad o el uso instrumental

FUENTE: Elaboración propia.

Ahora bien, la instalación de ciertos repertorios musicales privilegiados en desmedro de otros considerados de menor categoría, no solamente tiene una consecuencia en lo inmediatamente musical, sino que impacta a todas las prácticas y protagonistas del hecho musical y, por extensión, a sus receptores como “homólogos” culturales y sociales de los productores de aquella música canonizada. Por lo tanto, el hecho musical termina siendo un hecho social, y las jerarquizaciones y discriminaciones

musicales se transforman finalmente en jerarquizaciones y discriminaciones sociales, traspasadas a la educación como un mecanismo de reproducción social.

Pero el nuevo sistema de las bellas artes no sólo estaba estrechamente vinculado a conductas o instituciones sino que también formaba parte de relaciones de poder y de género de mayor alcance. (...) Desde luego, una de las creencias centrales del moderno sistema del arte ha sido siempre que el dinero o la clase son irrelevantes para la creación y la apreciación del arte. Ahora bien, elevar algunos géneros al estatus espiritual del arte bello y a quienes los producen a la condición de heroicos creadores, relegando a otros géneros al estatus de mera utilidad y a sus productores a la condición de fabricantes, es más que una transformación conceptual. Y además, cuando los géneros y las actividades escogidas para ser elevadas y los elegidos para ser degradados refuerzan las líneas de raza, clase y género, lo que en un momento parecía solamente un cambio conceptual empieza a parecerse a una reelaboración de las relaciones de poder.¹⁹

En las clases de música en Chile, esto se ha manifestado en el interés histórico por afianzar al repertorio de concierto como un repertorio superior a los demás, el cual durante muchos años constituyó el único tipo de música que se debía enseñar en la escuela, mientras las manifestaciones musicales populares fueron estigmatizadas y subvaloradas hasta bien adentro en el siglo pasado. Esta discriminación tiene, en su base conceptual, al paradigma de las “bellas artes” como la referencia universal y homogénea para valorar la presencia de ciertas músicas y sus prácticas en la escuela, sin remitirse a las culturas musicales locales y heterogéneas, ni a los universos musicales individuales de los estudiantes. Esto ocurre pues el sistema de las “bellas artes” remite a una visión de música en un contexto social pero no surge desde una reflexión pedagógica centrada en el sujeto que aprende y su contexto particular. Mediados por un fin pedagógico es que podemos comprender la necesidad de transmitir aspectos relevantes de la cultura universal, pero también se descubre la insoslayable urgencia de potenciar y valorar el conocimiento de la cultura local y regional. He ahí entonces la necesidad y la importancia de reflexionar sobre una visión propia de música en un contexto pedagógico y cómo se podría, junto a los estudiantes, construir coherentemente esa visión.

¹⁹ Larry Shiner, *“La invención del Arte...”*, p. 26

ACERCAMIENTO A UN CAMPO DE ESTUDIO:

Cuatro concepciones de música en la historia de la educación musical chilena.

El estado del arte en relación a la historia de la educación musical en Chile es bastante escaso y no se conoce de algún estudio publicado que aborde el tema de manera exclusiva, como así tampoco algún estudio que se centre en el concepto pedagógico de música en el currículo. La literatura existente a la fecha nos habla de unos pocos trabajos históricos ya sea sobre educación, música o educación artística y que hayan incluido citas, referencias o secciones sobre educación musical en Chile únicamente dentro de otro tema central.

Entre los libros editados en el campo referido a la historia de la educación, cabe destacar especialmente tres aportes: el del profesor normalista José María Muñoz en su *“Historia elemental de la pedagogía chilena”*, publicado en 1918 y con interesante información referida a los inicios de la música escolar en nuestro país; los datos generales sobre la asignatura de música desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, aparecidos en el conocido libro de Amanda Labarca, *“Historia de la enseñanza en Chile”* de 1939; y la información referida al contexto histórico, currículum, práctica y formación docente, en los dos volúmenes aparecidos de *“Historia de la educación en Chile (1810-2010)”*, de Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo en 2012. Otros textos sobre historia de la educación en Chile, que no abordan la música escolar, pero que permiten contextualizar al sistema educativo chileno y sus circunstancias en diversas épocas de nuestra historia nacional, son por ejemplo el libro de Ruth Aedo-Richmond *“Historia General de la Educación Privada en Chile”* del año 2000; el texto de 2003 de Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas *“La educación primaria en Chile, 1860-1930”*; el estudio de Nicolás Cruz, también de 2003, *“El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876”* y, en el ámbito universitario, el trabajo de Sol Serrano *“Universidad y Nación, Chile en el siglo XIX”* de 1994.

En el campo de la historia del magisterio y de formación de profesores, destacan varios aportes de Iván Núñez Prieto, tales como *“Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900- 1970”* del año 1986 y *“El trabajo docente: dos enfoques históricos”* del año 1987. Otro profesor, Iván Ljubetic, ha publicado en 2003 su trabajo *“Historia del Magisterio Chileno”*. Por último, en el año 2009, se ha publicado el trabajo de Cristián Cox y Jacqueline Gysling *“La formación del profesorado en Chile, 1842-1987”* con una detallada recopilación y análisis de diversos planes de estudio de formación pedagógica en el país durante casi ciento cincuenta años.

En el campo específico de la música en Chile, Luis Sandoval publicó en 1911 el libro *“Reseña histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, 1849 a 1911”*, en el que abordó las circunstancias históricas y de funcionamiento de esta relevante institución formadora de músicos y docentes. También es importante mencionar el conocido texto de Eugenio Pereira Salas *“Historia de la Música en Chile, 1850-1900”* de 1957, en el cual el autor le dedicó varias páginas al tema de la educación musical tanto particular como pública. Años más tarde el compositor Domingo Santa Cruz y la profesora Cora Bindhoff hicieron una revisión general de la educación musical chilena como parte del texto *“El estado actual de la educación musical en el mundo”* editado por Egon Kraus en 1964. Mención especial constituye el trabajo de Luis Hernán Errázuriz *“Historia de un área marginal”* de 1994, en el que el autor realizó el único estudio a la fecha sobre la evolución de la educación escolar artística en Chile, con un énfasis especial en las artes visuales e incluyendo de manera parcial a la música.

Con respecto a trabajos académicos no editados, existen algunas investigaciones y tesis de pregrado y postgrado que aportan información sobre el tema de la educación musical en Chile. En relación a proyectos de investigación, destaca *“Cien años de Educación Artística en Chile. 1885-1985”*, también de Luis Hernán Errázuriz y con una buena acumulación de documentación de prensa y revistas pedagógicas de época. En cuanto a tesis realizadas en Chile que hacen revisiones históricas de temas específicos concernientes a la educación musical, es necesario destacar los trabajos de: Ana Ottenberger, *“Concepciones y vacíos de la enseñanza de la música en la escuela primaria fiscal. Chile: 1900-1950”*, tesis de postgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile de 1983; María Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, *“Panorama de la Educación Musical en Chile y aporte de los compositores nacionales”*, tesis de pregrado perteneciente a la Universidad de Chile realizada en 1960; *“Evolución de la educación musical en Chile con su índice en la educación secundaria”* de Nora Eggert del año 1961 y

también tesis de pregrado de la Universidad de Chile, así como el trabajo de Gabriel Núñez Arancibia, *“La Asociación de Educación Musical, AEM, primera organización abocada a la Educación Musical de Chile”*, tesis de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación del año 2007. En el ámbito específico de la formación musical católica, la tesis de Fernanda Vera y José Manuel Contreras, *“Educación y praxis musical en el Seminario Pontificio Mayor de Santiago [1845-1950]. Un reflejo de la sociedad de su época”*, de la Universidad de Chile en 2013, entrega una visión novedosa de otro escenario por el que también ha transitado la educación musical chilena. Estos valiosos trabajos aparecidos esporádicamente a lo largo de nuestra historia educativa han arrojado luces sobre esta necesaria reconstrucción del pasado de nuestra especialidad.

Una mención especial merece el trabajo de la profesora Ana Teresa Sepúlveda, profesora vinculada a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación quien, como proyecto de tesis doctoral en la Universidad de Salamanca en 1997, realizó el estudio *“Presencia de la Música en la Enseñanza Secundaria Chilena”* el cual es, a la fecha, el trabajo más pormenorizado en relación a la educación musical en Chile, con un énfasis en el análisis de los Planes y Programas de Estudio de la asignatura a través de las reformas educativas de 1893, 1935, 1955, 1965 y 1981, y centrado especialmente en la enseñanza secundaria. El trabajo de la profesora Sepúlveda constituye una valiosa fuente de información y de reflexión desgraciadamente muy poco difundida hasta el día de hoy.

En relación a las publicaciones periódicas vigentes, es la *“Revista Musical Chilena”* (RMCh), dependiente de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y a lo largo de sus setenta años de existencia, desde 1945, la publicación que ha albergado a la mayor cantidad de artículos vinculados a la pedagogía musical en nuestro país. En segundo lugar, la *“Revista de Educación”*, editada por el Ministerio de Educación desde 1928, también ha presentado numerosos artículos sobre educación musical. Actualmente, son dos las publicaciones impresas vinculadas a la educación musical: la *“Revista Neuma”*, editada por la Escuela de Música de la Universidad de Talca, desde 2008, y que, en su estructura de dos secciones, publica artículos de interés musicológico, así como de docencia musical. Por último, la *Revista de Pedagogía en Música “Am”*, editada por la Escuela de Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desde 2013, publica artículos especialmente vinculados a la educación musical escolar y universitaria. En cuanto a revistas no vigentes, es necesario mencionar a las dos publicaciones más relevantes, del área de la educación musical, que han existido en el país: el

boletín mensual “Educación Musical”, de la Asociación de Educación Musical de Chile (AEM), que se editó entre los años 1946 y 1950, y el “Boletín del Instituto Interamericano de Educación Musical” (INTEM), el cual se editó entre los años 1983 y 1996 y que, siendo una organización internacional, tenía su sede en la ciudad de Santiago.

En todas estas seis revistas citadas, los artículos referidos a educación musical suelen centrarse en temas curriculares o didácticos, así como artículos de opinión o ensayos monográficos sobre temáticas pedagógico musicales. Aunque todos estos artículos se constituyen en sí mismos en una interesantísima fuente de conocimiento acumulado sobre variados aspectos de la educación musical en Chile, la existencia de trabajos específicos sobre historia de la educación musical chilena es mínima y, generalmente, se ha tratado de artículos sobre aspectos acotados de esta historia, ya sea, el análisis del currículo musical histórico, panoramas de tipo diagnóstico regional o reseña de personajes relevantes. Aunque pocos, estos trabajos dan cuenta de un pequeño, pero existente interés por develar o hacer visible aspectos importantes en el desarrollo de la educación musical chilena.

En un formato de publicación inusual para nuestro medio, el año 2007 se edita el CD ROM “*Recuperando la memoria sonora de Jorge Peña Hen. 1928-1973*”, el cual corresponde a una investigación de Nella Camarda, Francisco Miranda y Leonardo Cendoyya en la cual se rescata la labor incansable del maestro mártir Jorge Peña Hen, a través de numerosos archivos audiovisuales.

Con estos referentes señalados, este estudio pretende aportar elementos en un área de estudios sólo cubierta de manera parcial hasta ahora, la historia de la educación musical en Chile, optando por un estudio de tipo acontecimental, que presente más bien una descripción de los hechos relevantes acerca de la evolución de la asignatura en la educación chilena, abarcando la enseñanza primaria y la secundaria, así como la educación pública y privada; y relacionando diversos aspectos que ayuden a explicar dicha evolución. Tales aspectos tendrán como énfasis primario el concepto de música presente en la educación chilena en cada período estudiado y cómo ese concepto ha ido cambiando a lo largo de la historia. Para contextualizar cada uno de estos conceptos de música en educación, se relacionarán los elementos que han ayudado a representar dicho concepto o a desarrollarlo a través del tiempo, estos elementos son: el currículo de la asignatura en cuanto a planes y programas de estudio, la formación

docente en la especialidad, la acción de las instituciones vinculadas a la asignatura y el contexto sociopolítico y artístico de cada etapa estudiada.

Junto a esta descripción histórica de hechos, se aportarán elementos interpretativos que colaboren potencialmente con una línea futura de estudios de tipo relacional sobre la materia. Dichas interpretaciones se centrarán en el énfasis temático específico del trabajo, como ya se ha dicho, el concepto de música en educación presente explícita o implícitamente a lo largo de nuestra historia educativa en la educación formal, pública y privada en Chile.

El fin de un trabajo de tales características es el de aportar ideas para la toma de decisiones sobre la materia, especialmente a nivel micro de práctica docente en el aula. Asumimos la tesis de Cecilia Braslavsky quien, preguntándose “¿para qué estudiar la historia de la educación?” plantea que para conocer y comprender el presente es necesario investigar el pasado, y que investigar el presente, a su vez, es una condición necesaria para modificar el futuro²⁰. Ya con anterioridad Marc Bloch había establecido esta relación entre pasado, presente y futuro en su famoso texto “Apología para la historia o el oficio del historiador”, cuando señaló que “(...) la ignorancia del pasado no se limita a entorpecer el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, a la acción misma”²¹.

Agregaríamos a estas ideas el componente de la búsqueda de la calidad en la toma de decisiones. En efecto, cuando hablamos de “modificar el futuro”, lo hacemos con la exigencia de una modificación que contenga los elementos necesarios para generar un cambio cualitativamente superior frente a una problemática cualquiera y que incluya en su análisis aquellos aspectos que la investigación del pasado y el presente pueden entregar como acopio de experiencia válida sobre el tema. Demasiadas veces en nuestra historia educacional la toma de decisiones se ha basado sólo en criterios políticos o financieros que no han sino repetido errores perfectamente evitables, con sus respectivos costos económicos y humanos.

Ahora bien, esta investigación postula que, a lo largo de la historia de nuestra educación, se han impuesto cuatro diferentes visiones acerca del concepto de música a desarrollar en el aula. Estas cuatro

²⁰ Cecilia Braslavsky en “*Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*”. Carlos Muñoz (ed.), México, 1988, p. 29.

²¹ Marc Bloch. “*Apología para la historia o el oficio del historiador*”, 2001, p. 68.

distintas formas de entender la música se han expresado con mayor o menor grado de explicitación como un “concepto de música” propiamente tal dentro del currículo y, generalmente, se les ha deducido más bien de la función que cumple la música en la educación, según los distintos programas de estudio y es, por lo tanto, reflejo también de la manera en la que la sociedad, el Estado y el gobierno de turno ha entendido tradicionalmente al arte y específicamente a la educación musical.

Como ya se ha planteado, cada una de éstas etapas y visiones acerca de la música ha respondido en gran medida al rol que la sociedad y el Estado le ha asignado a la música dentro de la educación en cada momento de nuestra historia y según los imperativos que el país ha debido enfrentar en su construcción como república primero, en su afianzamiento y desarrollo como nación luego, y actualmente en su inserción en el mundo globalizado. Existe, por lo tanto una relación intrínseca entre cada visión de música en el sistema escolar y el contexto en que ésta se genera. Junto a esta relación música - nación, otros factores también han acudido a configurar cada uno de los conceptos ocasionales de música en educación, éstos son: la noción de música como parte del sistema de las “bellas artes”, la evolución del pensamiento pedagógico, el desarrollo de la educación musical internacional, el avance de ciencias y disciplinas sociales y humanas tales como la psicología, antropología, musicología, etc. Por lo tanto, el análisis correcto de cada momento en la historia de nuestra educación musical necesita de una mirada abarcadora de éste contexto general, a fin de no caer en juicios reduccionistas sobre cada enfoque diferente de la música en la educación chilena.

En nuestro caso, el hecho de distinguir estas cuatro etapas históricas, no significa que cada una de ellas posea características únicas y excluyentes, por lo tanto, en dos o más períodos de nuestra educación musical coexistirán visiones similares que sin embargo, se han reflejado con distinto énfasis en el currículo escolar, atendiendo a razones de organización del Estado y a otros aspectos que se señalarán cuando corresponda. De igual modo, las fechas que marcan el inicio o fin de un período específico deben ser entendidas en un contexto analítico, es decir, como un punto de inflexión en el desarrollo del pensamiento o de la acción, que bien pudo haberse comenzado a manifestar antes en el tiempo, o a concretarse mucho después de los años en los que fueron resueltas oficialmente muchas cuestiones de la asignatura. No obstante ello, la distribución temporal propuesta aquí se relaciona primordialmente con el cambio sobre el concepto de música en la educación de la época, y también con las fechas en las cuales confluyen hechos significativos para el desarrollo de la asignatura, tales como la

fundación de instituciones relevantes o la publicación de planes y programas de estudio que resultaron de importancia capital en la proyección de la música en la educación chilena, como un intento de contextualizar un momento documentado y de consecuencias nacionales en el desarrollo de la educación musical. Tales momentos, como todos los fenómenos sociales, poseen imbricaciones transversales imposibles de evaluar sólo diacrónicamente.

El estado del arte sobre este punto específico, es decir, criterios de análisis para estudiar la evolución de la educación musical en Chile, nos muestra que las pocas revisiones parciales existentes han sido realizadas siguiendo diferentes patrones. En el libro de Eugenio Pereira Salas, "Historia de la Música en Chile, 1850-1900", cuyo capítulo XV desarrolla el tema: "La enseñanza de la música en los diversos grados", y con los siguientes sub-capítulos: "La educación privada", "La enseñanza pública", "La enseñanza superior. El Conservatorio Nacional de Música" y "La literatura pedagógico-musical en Chile". En dicha obra, el análisis descriptivo se ordena preferentemente según dos variables socio-estructurales muy recurrentes en los estudios pedagógicos, ellas son, la enseñanza de la música en la educación escolar y superior, y la enseñanza de la música en la educación pública y privada. El intervalo cronológico que cubre el libro, la segunda mitad del siglo XIX, permite un acercamiento apenas al inicio de la educación musical pública y, en cambio, es muy generoso en datos sobre profesores y cátedras en la educación privada, así como en el relato de las vicisitudes del Conservatorio Nacional. En su interesante acápite sobre textos musicales para la enseñanza, entrega datos valiosos sobre literatura pedagógico musical chilena, refiriéndose tanto a textos escolares, como especializados. Este breve espacio de tiempo que abarca el texto no le permite al autor desplegar un panorama historiográfico con diferentes períodos o etapas y su análisis es más bien descriptivo y anecdótico.

Un referente poco conocido en el cual se presentó un panorama histórico general de la educación musical en Chile, se encuentra en otro trabajo de la profesora Ana Teresa Sepúlveda presentado como ponencia en el III Congreso Nacional de Educación Musical, evento efectuado en 1990 en Santiago y convocado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Asociación Gremial Nacional de Educadores Musicales (ANEM). En aquel trabajo, la profesora Sepúlveda propone una revisión de la educación musical en Chile distribuida en cuatro períodos que abarcan desde 1811 hasta 1980. Estas etapas se generan a partir de una revisión centrada en el desarrollo del currículo de la asignatura y las grandes transformaciones del sistema educativo chileno.

Figura 2: Panorama histórico de la Educación Musical en Chile según Ana Teresa Sepúlveda en 1990

Período histórico en años	Acontecimientos que enmarcan a cada período histórico	Idea fuerza que refleja al período, según propuesta de la autora
De 1811 a 1893	Desde la Independencia de Chile y los primeros atisbos de la música en el discurso de la educación pública, hasta su promulgación como ramo obligatorio.	“La audacia de los primeros soñadores.”
De 1893 a 1951	Desde la promulgación de la música en la enseñanza pública hasta el cese en la publicación del boletín de la Asociación de Educación Musical, bajo el contexto del Plan de Renovación de la Educación Secundaria.	
De 1951 a 1964	Desde el plan de los liceos renovados hasta los albores de la reforma integral a la educación.	“Un período de oscuridad sonoro-educativa”
De 1965 a 1980	Desde la reforma integral de la educación hasta el régimen militar.	“Entre búsquedas y reformas educativas”

FUENTE: Elaboración propia.

Junto a estos escasos aportes, el presente estudio desarrolla una revisión de la educación musical en Chile mirando tanto su pasado como la actualidad de su práctica. El eje conductor de esta mirada, como ya se ha señalado, es el concepto de música presente en la educación chilena y su relación con el contexto en el que este concepto se genera y desarrolla. Este contexto es, por un lado, diacrónico e incluye a la visión tradicional que la sociedad le ha otorgado a la música en diferentes momentos de su historia, a los cambios en el currículo oficial y a la historia de la pedagogía en Chile, especialmente la que corresponde a la asignatura y a sus instituciones; por otro lado, es un contexto sincrónico, por cuanto supone que en cada momento de la historia de nuestra educación musical, incluyendo el presente, todos los elementos mencionados se relacionan en la construcción de una realidad dinámica que, además, no es unívoca y que es reflejo también de las contradicciones, visiones no oficiales y prácticas contraculturales involucradas.

Justamente, una manifestación de este dinamismo a veces contradictorio es el hecho que no siempre las grandes transformaciones y reformas de nuestro sistema educativo se han traducido en un

cambio, idealmente en una mejora, de la visión de la música en la educación, por lo tanto, históricamente puede cambiar la estructura del sistema, su funcionamiento, su currículo, sus métodos y su discurso oficial, pero la esencia de lo que entendemos por música en la escuela ha de mantenerse inalterable por décadas. Esta situación no es negativa ni positiva por sí misma, sería necesaria una revisión particular de cada momento para descubrir la conveniencia específica de esta aparente autonomía ideológica de la asignatura, pero ciertamente esta característica refleja la necesidad de incorporar en este tipo de estudios una revisión no sólo de los hechos sino que también de las ideas.

Es por ello que en este estudio la revisión histórica se ordena principalmente en función del concepto de música en la educación y no necesariamente en la periodicidad convencional relacionada, por ejemplo, a las grandes reformas educativas. No obstante ello, al comparar la evolución del concepto de música en educación y el período histórico educacional al que pertenece, coincidirá más de alguna fecha referencial entre ambos y lo interesante es descubrir justamente cómo han interactuado dependiente o independientemente ambos escenarios.

El planteamiento inicial que propone este estudio y que relaciona los cuatro conceptos de música presentes en la educación chilena con distintos períodos históricos de relevancia para la asignatura, es el siguiente:

Figura 3: Panorama histórico de la Educación Musical en Chile con su énfasis en la visión de música en la educación.

SIGLO XIX	SIGLO XX				SIGLO XXI
Fines del siglo XVIII hasta 1893	1893 hasta 1929	1929 hasta 1945	1945 hasta 1973	1973 hasta 1990	1990 hasta 2010
Primer Concepto	Segundo Concepto		Tercer Concepto		Cuarto Concepto
La música como ramo de adorno	La música como experiencia moralizadora		La música como arte		La música como arte y cultura

FUENTE: Elaboración propia.

Vemos aquí cómo se relaciona lo histórico con lo epistemológico, a estas cuatro concepciones de música en educación corresponden seis períodos temporales. Cada concepción representa la visión que se ha tenido sobre qué es música y cual es su función dentro de la educación chilena, desde una primera concepción de “música como ramo de adorno”, ligado a la práctica musical como sello aristocrático y copia de un modelo eurocéntrico; una segunda visión de la “música como experiencia moralizadora”, que representó el interés del Estado por “educar” las buenas costumbres del pueblo, a través de una práctica musical social y menos burguesa; una tercera concepción de “música como arte”, que representó la posición dominante de mayor trascendencia que se ha generado en la educación chilena sobre nuestra asignatura, surgida desde la propia disciplina musical y ligada al proyecto de Domingo Santa Cruz y su dilatado accionar desde la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, como una necesidad de validarse en un sistema educativo y una sociedad dominada por el pragmatismo y los intereses económicos; y una cuarta definición actual de “música como arte y cultura”, que pretende recoger desde la interdisciplina y en un mundo globalizado, una doble mirada de la música como producto artístico y como proceso cultural.

Cada uno de estos conceptos, además, es reflejo de una ideología estética particular o una forma de entender “la belleza” en la música, la cual históricamente se ha representado en los repertorios musicales que han validado a cada concepto y que han sido promovidos en la escuela, no pocas veces menospreciando a otros repertorios considerados “feos”, “marginales” o “vulgares”. Por ello, es interesante y necesario, para comprender la evolución del currículo musical en lo referente a los programas de estudio, el descubrir cómo estos programas han sido consecuencia de cada visión dominante, unas veces más cercana a la academia y otras más cercana a lo popular, como una tensión siempre presente en la realización de la asignatura.

Segunda Parte

Cuatro concepciones de música en la historia de la educación musical chilena

*“Nadie podría sin mengua negarse a cooperar
con el pequeño contingente que se le exige
a una obra que habría de producir
tan grandes resultados.
Todos deben concurrir a la prosperidad de la patria
unos con su sangre o su inteligencia,
otros con su música o su canto”*

Miguel y Gregorio Amunátegui, 1856

Primer concepto: La Música como “ramo de adorno”.

Desde 1810 hasta 1893

Sin olvidar la existencia de los pueblos originarios precolombinos que habitaban nuestro territorio desde antaño, con sus estructuras sociales y cosmovisiones particulares en las que la música, en menor o mayor grado de desarrollo en cada una de éstas culturas, poseía un espacio cargado de significados y de relaciones de enseñanza y aprendizaje que hasta el día de hoy se nos hace difícil comprender²²; nos remitiremos aquí al desarrollo de la educación musical en el sistema formal de educación desde los albores de nuestra nación como república independiente en 1810. Por ello situaremos una primera etapa de estudio desde fines del siglo XVIII como antecedentes a 1810 y hasta el año 1893.

Este punto de partida histórico remite necesariamente a la comprensión de que nuestro país, como nación y república independiente, obedece a una configuración social, política y cultural que es producto de los procesos de mestizaje, aculturación, sincretismo y criollismo que caracteriza a toda América. Ello significa, para el caso de nuestro país en particular, que un antecedente importantísimo que se encuentra en la base del nacimiento del sistema educativo es el referido al proceso de evangelización de los nativos y criollos por parte de los colonizadores españoles. Esta evangelización utilizó la música como vehículo de aculturación, con una serie de regulaciones sobre las prácticas musicales desde la Colonia. Al respecto, Víctor Rondón y Alejandro Vera señalan interesantes datos que muestran tanto los procesos de anulación de las culturas originarias, como las prácticas evangelizadoras prescritas en los diferentes concilios que regulaban la acción de la Iglesia y en los cuales la música poseía un rol relevante. Por ejemplo, al describir la forma de actuar frente a las prácticas rituales de los mapuches, los autores señalan:

En Chile ejemplos de diversas épocas demuestran tanto la preocupación de los misioneros por extirpar estas prácticas como su persistencia en el tiempo. En un informe de 1717 sobre la misión de San Ignacio de Repocura, dirigido al obispo de Concepción, se condenan las

²² Junto a la labor de la etnomusicóloga chilena María Ester Grebe, quien durante los años 70 y 80 realizó importantes estudios sobre la música indígena mapuche y selknam, es necesario señalar a la publicación de Víctor Rondón y Alejandro Vera, “*A propósito de nuevos sonidos para nuevos reinos: prescripciones y prácticas músico-rituales en el área surandina colonial*”, aparecida en la Revista de Música Latinoamericana, como un estudio que aporta a una comprensión de los procesos de práctica y cultura musical indígena andina y chilena, desde sus raíces precolombinas y particularmente durante la Colonia.

ceremonias de sanación realizadas por las *machis*, en las cuales la música era esencial: ‘Y cuando adolece, o cae alguno enfermo, llaman los dolientes a estos machis, y pagándoles un cordero, que ha de ser negro, y alguna cantidad de chicha comienzan ellos a ejercer su diabólico oficio, tocando un tamborcillo, que solo sirve para este ejercicio, y cantando a su modo, cogen un poco de agua, con que rosean la parte, que adolece...’ Aún en confesionarios mapuches de la primera mitad del siglo XIX, hemos encontrado preguntas dirigidas a los o las *machis*, en que se les conmina a apartarse de tales prácticas y a entregar sus instrumentos músico rituales para destruirlos.²³

Con la misma convicción con que se anulaban las prácticas rituales indígenas, se promovían las acciones evangelizadoras. Rondón y Vera, al analizar las principales prescripciones definidas a partir del III Concilio Limense, realizado entre 1582 y 1583, se refieren entre otros al Capítulo 29º del documento, “Del maestreescuela y el chantre”²⁴:

Por otra parte, varias catedrales sudamericanas durante los primeros tiempos de la colonia tuvieron un rol claramente misional, en el sentido de dirigir sus mayores esfuerzos a evangelizar a la población autóctona. La propia catedral de Santiago de Chile contaba en 1619 con tres curas destinados a predicar a los naturales, y además todos sus prebendados (...) El ‘capítulo’ señalado no hace más que ratificar la institución europea del maestro de escuela y el cantor y sus obligaciones que ya habían sido reconocidas por el concilio tridentino: el primero debía dar lecciones de las materias que se le indicaran (primeras letras, latín, etc.), mientras que el último debía enseñar el canto (llano y de órgano o polifonía).²⁵

Sobre el éxito de este tipo de prácticas, se reconoce que no sólo fueron eficaces en la aculturación indígena, sino que incluso tuvieron éxito en más de algún indígena que adquirió destrezas en la música europea, por sobre los mismos europeos.

Con la instrucción musical que recibieron los indígenas no fue extraño encontrarlos posteriormente como maestros de música incluso de la población criolla o ‘española’. Como ejemplo podemos citar a Gaspar Bartolomé Domínguez, indio cuzco que enseñaba el canto a las monjas Clarisas del monasterio de la Victoria de Santiago de Chile a fines del siglo XVII, y que al menos en una ocasión debió preparar la música para la fiesta de Santa Clara.

²³ Víctor Rondón y Alejandro Vera. “A propósito de nuevos sonidos para nuevos reinos: prescripciones y prácticas músico-rituales en el área surandina colonial”, en Revista de Música Latinoamericana, volumen 29, nº 2, 2008, p. 206.

²⁴ Los autores señalan que la relevancia del Concilio Limense fue tal que su vigencia se prolongó por más de tres siglos, hasta fines del XIX.

²⁵ Víctor Rondón y Alejandro Vera. “A propósito de nuevos sonidos...”, p. 207.

Así mismo fue frecuente su incorporación como músicos en las iglesias, especialmente en calidad de ministriles.²⁶

Se detectan, entonces, dos dimensiones del actuar evangelizador durante la Colonia, cada una con prácticas y consecuencias musicales específicas. Un primer ámbito fue el rural, dirigido a las comunidades indígenas de frontera y para las cuales existieron prescripciones musicales específicas las que, tal como señalan Rondón y Vera, se elaboraron a partir del Tercer Concilio Limense, entre 1582 y 1583 y en el que se definieron repertorios, instrumentos y estilos, todos ellos reafirmados luego en el *Símbolo Cathólico Indiano* del obispo franciscano Gerónimo de Oré²⁷. El otro ámbito de acción fue el urbano, en el que el rol del maestro de capilla en la catedral y de sacerdotes con formación musical, en iglesias y conventos, se imbrica con el desarrollo del sistema educativo formal y público del país.

Estos datos nos permiten comprender la existencia de este “hiato histórico” entre las conocidas prácticas musicales impuestas desde Europa y aquellas originarias de América, desconocidas e inasibles. Esta diferencia notable en la supervivencia oficial o marginal de uno y otro repertorio se ha mantenido incluso hasta hoy al revisar la presencia y tratamiento de los repertorios de concierto e indígena en el currículo escolar.

Con estas consideraciones iniciales, reafirmamos la idea que en el origen del sistema educativo chileno un referente importante sobre el inicio de la educación musical en Chile proviene del ámbito religioso y específicamente de la labor del maestro de capilla, como formador y director de grupos musicales para celebrar el culto católico.

Los comienzos de la enseñanza del arte musical en Chile hay que buscarlos, como los demás, a la sombra de los claustros. El maestro de capilla de la Catedral era quien, hasta la época de la Independencia, preparaba al pequeño grupo de órgano y 3 voces que formaban el único conjunto orquestal de la ciudad.²⁸

El proceso de enseñanza musical en Chile se va a cristalizar recién en el siglo 19. Durante los siglos coloniales, la música se enseñaba en las iglesias para su uso litúrgico, y solo a

²⁶ Víctor Rondón y Alejandro Vera. “A propósito de nuevos sonidos...”, p. 209.

²⁷ Víctor Rondón y Alejandro Vera. “A propósito de nuevos sonidos...”, pp. 190-231.

²⁸ Amanda Labarca, “Historia de la enseñanza en Chile”, 1939, p. 128.

fin del siglo 18 encontramos algunas personas de la alta sociedad capaces de tocar el clave, el arpa, el violín y otros instrumentos, con verdaderos conocimientos de música.²⁹

Los primeros colegios y escuelas de Chile fueron fundados tanto por particulares durante la Colonia, como por las múltiples órdenes religiosas llegadas al país desde el siglo XVI: franciscanos, dominicos, agustinos, mercedarios y especialmente los jesuitas³⁰. En el caso de la Iglesia, correspondían éstos colegios a salones de clase ubicados en los mismos conventos, en los que se impartían conocimientos de gramática, filosofía y religión a jóvenes de buena situación que en el futuro también podrían convertirse en sacerdotes. Dicha misión educativa poseía por lo tanto, un interés práctico y recíproco entre las clases aristocráticas y la Iglesia, de formación intelectual en el caso de los primeros, y tendiente a cubrir una necesidad de clero para los segundos, ya que en aquel tiempo, era complicado traer sacerdotes desde Europa. Este tipo de educación ofrecida por la Iglesia, ya sea en escuelas parroquiales o colegios de congregación, no puede ser calificado netamente como un sistema “particular” o “privado” aunque no haya tenido administración estatal, ya que la necesidad del Estado de contar con escuelas y colegios gratuitos, y el interés de la Iglesia por influir en la educación del país, mantenía una alianza estratégica que, en mayor o menor medida, se mantuvo desde la Colonia hasta el siglo XIX.

Si la Iglesia es considerada como entidad privada, casi todo el peso de la acción educativa queda en el sector particular; pero en verdad, la unión social de Iglesia y Estado hacía lógico el que las diócesis y las órdenes religiosas cumplieran una función pública en esta materia.³¹

Entre las pocas asignaturas dictadas en estos colegios parroquiales no se contemplaba la enseñanza de la música. Sin embargo, de un establecimiento jesuita de instrucción secundaria o pre-universitaria, como fue el Convictorio de San Javier, así como de la primera universidad del país, la Universidad de San Felipe, poseemos los antecedentes que José María Muñoz publicó en 1918 sobre los respectivos planes de estudio de dichas instituciones, los cuales en ambos casos incluía un curso música, dentro del grupo de asignaturas conocidas como artes liberales. Lamentablemente desconocemos si estas asignaturas musicales efectivamente se realizaron:

²⁹ Samuel Claro Valdés, *“Las artes musicales y coreográficas en Chile”*, 1977, p. 250.

³⁰ Víctor Rondón, *“Jesuitas, música y cultura en el Chile colonial”*, tesis de doctorado en historia, Universidad Católica de Chile, 2009.

³¹ Luis A. Braham (*et al*), *“Educación particular en Chile”*, 1971, p. 18.

Por el plan de estudio del convictorio, se colige el régimen docente de todo los institutos análogos, así de la Compañía como de sus émulos. Sus estudios tenían en vista únicamente la carrera eclesiástica; era lo mejor a que por entonces podía aspirar un caballero. Quien quiera que pretendiese ser tenido por ilustrado, no podía prescindir de estos conocimientos. Los cursos comprendían tres grados, aparte de la lectura i de la escritura o primeras letras: el *curso de gramática*, el *curso de artes* i el *curso de teología*. (...) Bajo la denominación de arte (en la Universidad de San Felipe) debían comprenderse los estudios científico-literarios de humanidades, correspondientes a las artes liberales de la edad media: gramática, retórica i dialéctica (trivium); aritmética, jeometría, astronomía i música (cuadrivium).³²

Junto a estos establecimientos religiosos, también existían ya desde fines del siglo XVIII y cercanos a 1810, colegios creados por privados e intelectuales que con gran esfuerzo y, la mayoría de las veces, aportando su propios recursos materiales y económicos, aparte también de su propio trabajo administrativo y pedagógico, lucharon por replicar en nuestro país modelos de educación que los ideales de la Ilustración habían desarrollado en Europa, sobre todo en Francia. Su objetivo era formar a los jóvenes que pronto se desarrollarían como los profesionales que levantarían a la naciente república. Ciertamente este tipo de colegios ayudó también a ahondar las diferencias entre las clases sociales ya perfiladas en nuestra nación, dirigiendo su acción hacia una minoría privilegiada, en desmedro de la gran masa de indígenas y mestizos iletrados.

La educación sistemática estuvo a cargo de las escuelas elementales y los colegios de educación secundaria. Estos y las universidades servían a la monarquía para proveer de funcionarios que administraran sus dominios. Los laicos solían cursar cánones que les daban solvencia jurídica y los sacerdotes, teología para ejercer su ministerio espiritual. Por razones de confianza, estos cargos se reservaron para los peninsulares y gradualmente para los criollos, es decir, para quienes estaban insertos en los grupos de poder en aquella época. El resto de los grupos, fueran mestizos o indios, fue marginado de ciertos niveles educacionales. Solamente se les permitió acceder a los tramos inferiores, como fueron las escuelas elementales y la catequesis parroquial o conventual.³³

De éstos colegios privados surgen las primeras noticias documentadas sobre clases de música que conocemos, vale decir, todo indica que el inicio de la educación musical en Chile surge primeramente en la educación particular y específicamente en el segmento de la educación secundaria.

³² José María Muñoz, *Historia elemental de la pedagogía chilena*, 1918, pp. 67 y 73.

³³ Marciano Barrios. "La educación durante la Colonia". *Revista de Historia de la Educación*, volumen 1, 1995, p. 121.

La educación pública, en tanto, se encontraba en un estado germinal durante los primeros años de la república. Sus estudios no contemplaban clases de música y, no obstante su condición de escuelas del Estado, reproducían en sus aulas un modelo que pretendía ser integrador, pero que a la vez discriminaba a sus alumnos según su procedencia social. En este sentido José Zapiola nos relata que:

El año de 1812 había una escuela en Santiago, cuyo número de alumnos pasaba de 300. Era gratuita, y, sin embargo, concurrían a ella niños de las familias más notables. Sin pertenecer a esta categoría, estudiábamos en ella. Cuando decimos estudiábamos, se entiende que hablamos de catecismo, lectura, escritura y las cuatro primeras operaciones de aritmética: no se enseñaba otra cosa. Los que querían hacer estudios más importantes ocurrían a otros establecimientos regidos por particulares o por religiosos que se consagraban en sus respectivos conventos a estas funciones.

(...) La escuela estaba dividida en dos secciones, no por el grado de adelantamiento ni por la clase de estudios, sino por la categoría social a que pertenecía el niño. Los más distinguidos en este sentido ocupaban los dos lados del salón más próximos al maestro, que tenía su asiento en la testera. Los menos favorecidos de la fortuna tenían lugar también en ambos lados, a continuación de la primera clase.³⁴

El contexto de la educación privada de la época daba cuenta de una cantidad bastante limitada de colegios en Santiago y el resto del país. Éstos estaban separados por género, varones y damas, y en ellos la música era una actividad social generalmente vinculada a los talentos que las señoritas de la aristocracia debían poseer para agradar las tertulias decimonónicas alrededor del piano del hogar.

La influencia francesa del siglo 18 dio como resultado la formación de la tertulia familiar, donde se hacía música constantemente. Gracias a esta institución empezaron a llegar al país instrumentos musicales tales como claves, salterios, arpas y otros. El aprendizaje de la música se consideró de buen tono, especialmente para las hijas de familia.³⁵

En ningún caso la música era considerada importante ni obligatoria como parte del desarrollo del pensamiento pragmático o científico, los cuales obedecían más bien a los ideales de la Ilustración que representaba a nuestros líderes; por lo tanto, cada colegio privado decidía en función de sus propios intereses y posibilidades el ofrecer clases de música a sus estudiantes.

³⁴ José Zapiola. *“Recuerdos de treinta años”*, 1974, pp. 22-23.

³⁵ Samuel Claro Valdés, *“Las artes musicales...”*, p. 245.

Una publicación del diario “El Araucano” nos da cuenta del “Estado jeneral de las escuelas de primeras letras y de su enseñanza en el distrito de Santiago en el mes de diciembre de 1830”. De los 11 colegios de varones, sólo 2 de ellos ofrecían clases de música vocal y/o música instrumental; y de los 5 colegios de niñas, 3 de ellos ofrecían las mismas clases mencionadas. La relación de estudiantes hombres y mujeres era la siguiente:

Figura 4: Estado de la Educación Musical en Santiago durante 1830.

	Música vocal	Música instrumental	Total de alumnos(as) del Colegio
Establecimientos de varones			
Liceo de Chile	-	9	83
Colejio de Santiago	11	8	113
Establecimientos de niñas			
Colejio de M. ^{ma} de Mora	49	29	79
Colejio de M. ^{ma} de Versin	96	68	134
Colejio de la Sra. de Valenzuela	3	17	60
Total de alumnos(as)	159	131	469

FUENTE: Adaptado de “El Araucano” (Nº 18, página 4, 15 de enero de 1831) y aparecido como anexo en Errázuriz, 1994.

Esta interesante estadística pareciera demostrar que el cultivo de la música estaba más bien reservado a las damas. De hecho, el principal liceo de varones del país, el Instituto Nacional, ya había sido fundado en 1813 y no ofrecía ninguna asignatura musical³⁶. Mientras en los colegios masculinos, según el cuadro anterior, la matrícula de estudiantes en música no superaba como promedio el 15% del total de niños, en los colegios femeninos encontramos porcentajes promedio mayores al 60%, y en el caso especial del Colegio de Versin, la suma de niñas en música vocal y música instrumental supera el 100% de matrícula, de lo que se deduce que no pocas alumnas cursaban ambas asignaturas. Mientras tanto, en el Colegio de Mora, también de niñas, un folleto de publicidad sobre la institución indicaba en 1828:

³⁶ Salvo para los dieciséis seminaristas becados del Seminario en el Instituto, quienes, según relata José María Muñoz en su texto de 1918 (p. 256), tuvieron un plan de estudios exclusivo que poseía estudios de canto llano, entre 1813 y 1835.

El establecimiento aguarda de Europa excelentes maestros de Dibujo, Música y labores propias del sexo.³⁷

Dos cuestiones claves se pueden desprender de la cita anterior, primero, la dependencia del modelo europeo que dominaba la educación secundaria particular y, segundo, la confirmación de la práctica musical como una actividad social y escolar preferente de las mujeres.

Otro establecimiento de la época, el Liceo de Chile fue creado por el español José Joaquín de Mora³⁸ con el apoyo del gobierno liberal de Francisco Antonio Pinto en 1829. Sólo contaba con clases de música Instrumental a cargo de Eduardo Neil. Se puede desprender de la siguiente cita del propio Mora la visión recreativa sobre la enseñanza de la música y el arte en general, cuando alude al plan de estudios del primer año del liceo:

(...) exclusivamente consagrado a los elementos de humanidades y matemáticas, a la lengua francesa, y a los talentos de adorno, que los alumnos quieran adquirir a las horas de recreo, como la música, el dibujo y la esgrima.³⁹

El cambio de director que afectó a este Liceo, producto de la asunción al poder del país de los conservadores, no cambió la percepción sobre el rol del arte en la educación de la época. El nuevo rector Juan de Quezada, en 1830 anuncia de ésta manera un cambio en el plan de estudios en relación a dichas materias:

(...) las artes de adorno que deben servir de complemento a la buena educación, han llamado la atención del jefe del establecimiento. Con este objeto a creído conveniente añadir, a los demás ramos de enseñanza, clases de Dibujo, Música, Baile y Esgrima.⁴⁰

Otro importante establecimiento, el Colegio de Santiago tuvo una corta existencia de tan solo tres años desde 1829 a 1831, pero desde el punto de vista de la enseñanza de las artes, constituyó un caso excepcional y notable. Promovido por el francés Pierre de Chapuis y apoyado por Diego Portales y el partido conservador tuvo, bajo las rectorías de Juan Francisco Meneses y Andrés Bello, un variado

³⁷ Citado en M^a. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen *"Panorama de la Educación Musical en Chile y aporte de los compositores nacionales"*, 1960, p. 2

³⁸ Entre otras tareas que este intelectual realizó en Chile, le correspondió la elaboración de la Constitución Política de 1828.

³⁹ Citado por Luis Hernán Errázuriz, *"Historia de un área marginal"*, 1994, p. 38.

⁴⁰ Citado por Luis Hernán Errázuriz, *"Historia de un área..."*, p. 39.

currículo artístico que incluyó música vocal, música instrumental, dibujo y baile; materias que además se agruparon, seguramente por primera vez en Chile, bajo el rótulo de “Bellas Artes”.⁴¹

En cuanto a los establecimientos de damas, tanto el Colegio de Mora como el de Versin son el reflejo femenino de la pugna entre los masculinos Colegios de Santiago y Liceo de Chile. Mientras el Colegio de Mora era dirigido por Doña Fanny Delauneux, esposa del liberal José Joaquín Mora, el Colegio de los esposos Versin era su opuesto conservador. Sobre el Colegio de Mora, José María Muñoz en su “Historia elemental de la pedagogía chilena”, señala que gracias a este establecimiento “principió a popularizarse la enseñanza de la música, (...) hasta entonces reservada a las familias ricas, en proporciones muy limitadas y ceñida a un criterio estrecho.”⁴²

Es así como en la segunda mitad del siglo XIX se vivirá la expansión de los colegios femeninos congregacionistas, quienes llegan a constituir el modelo de enseñanza predilecto de la época.

Su ideal docente y sus postulados religiosos se armonizaban perfectamente con las exigencias de una sociedad católica que solicitaba de la mujer, antes que nada, virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales.⁴³

En todos aquellos colegios privados, las clases de música eran dictadas por músicos profesionales, compositores e intérpretes predominantemente extranjeros que encontraban tanto en las clases particulares como en los salones de los colegios una posibilidad estable de subsistencia y de generar vínculos con la aristocracia y los círculos de poder político y económico de la época.⁴⁴

El maestro de música fue un personaje obligado, a veces pintoresco en el seno de las familias aristocráticas. El buen tono de la sociabilidad exigía estos estudios como atributos indispensables de la educación femenina.(...) Este tipo de enseñanza estaba destinado a una clase social restringida, pues el precio de los instrumentos exigía sacrificios económicos para su adquisición.⁴⁵

⁴¹ Luis Hernán Errázuriz, “Historia de un área...”, p. 36.

⁴² José M. Muñoz, “Historia elemental...”, pp. 140-141.

⁴³ Amanda Labarca, “Historia de la enseñanza...”, p. 130.

⁴⁴ En su texto “Recuerdos de treinta años”, José Zapiola entrega varias e interesantes referencias sobre la labor de muchos músicos profesionales que dictaron clases en Santiago durante la primera mitad del siglo XIX.

⁴⁵ Eugenio Pereira Salas, “Historia de la Música en Chile”, 1957, p. 103.

Por ejemplo José Bernardo Alzedo, compositor peruano de renombre y autor del himno nacional de su país, citado por José Zapiola como vinculado al desplazamiento de la zamacueca desde Perú hacia nuestro país como producto de la función de Alzedo como Músico Mayor del Batallón N°4 "Chile", fue también Maestro de Capilla de la Catedral de Santiago y se sabe que trabajó como profesor particular desde 1824 y que hasta 1832 dictó clases en el Colegio de Versin⁴⁶ y en el Colegio Valenzuela junto a Isidro Santos. Julio Barré, gran pianista francés, se estableció en 1832 y durante más de treinta años fue profesor en el Colegio Cabezón. El alemán Guillermo Frick que se radicó en 1840 en Chile y luego en Valdivia, fue un activo promotor de actividades musicales corales, compositor, director de coros, asesor de música escolar, profesor y luego director del Liceo de Hombres de Valdivia⁴⁷. Otro maestro de renombre fue el compositor peruano José María Filomeno, quien en 1856 publicaba en un periódico de Vallenar detalles de su sistema pedagógico:

Desde la edad de seis años para arriba (...) me comprometo a la instrucción de la lectura. (...) A los dos años de estudio (el alumno) se hallará capaz de descifrar o sacar con alguna regularidad y conocimiento, cualquiera pieza de música que se le presente, dedicándose a aprender de memoria los primeros elementos de la música, tan necesarios para tocar o cantar bien.⁴⁸

Algunos otros nombres destacados de músicos extranjeros en esta etapa fundacional de la educación musical en Chile fueron: el pianista, compositor y profesor de canto mendocino Telésforo Cabero⁴⁹ en el Seminario de Santiago, el alemán Tulio Eduardo Hempel⁵⁰ y el violinista italiano Vicente Morelli en el Seminario Conciliar⁵¹, el francés Enrique Maffei en Valparaíso y Concepción⁵², los italianos Angel Zocchi⁵³ y Enrique Marconi en los colegios San Ignacio y de los Sagrados Corazones en Santiago⁵⁴, etc.

Las clases ofrecidas en estos colegios particulares eran de música vocal y música instrumental, esto es, canto e instrumentos. De estos últimos, principalmente el piano y, en algunos casos, el violín. No

⁴⁶ Samuel Claro. "Historia de la Música en Chile", 1973, p. 70.

⁴⁷ Samuel Claro. "Historia de la Música...", p. 90.

⁴⁸ Eugenio Pereira Salas, "Historia de la Música...", p. 258.

⁴⁹ Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía musical de Chile". Santiago, 1978, p. 38.

⁵⁰ Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía...", p. 83.

⁵¹ Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía...", p. 96.

⁵² Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía...", p. 93.

⁵³ Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía...", p. 129.

⁵⁴ Eugenio Pereira Salas, "Biobibliografía...", p. 93.

obstante, el carácter optativo de estas clases, la poca oferta de profesores de prestigio en el ámbito pedagógico y la enseñanza centrada en la lectoescritura y el repertorio centroeuropeo, constituían a la música en la educación como un referente de clase centrado en el desarrollo de un talento de admiración social y de imitación a un modelo ilustrado extranjero. Según Pereira Salas:

(...) el conocimiento de la música no es mirado en la sociedad como indispensable para una persona ilustrada. La miran como uno de los ramos de adorno, siempre que no sirva para ganarse la vida... Se apreciaba la música por el placer acústico pero no la belleza del pensamiento que los sonidos manifiestan.⁵⁵

Sin embargo, algunas voces también provenientes del ámbito de la educación particular comenzaban a valorar la educación musical como una actividad que merecía hacerse extensiva y, por ende, comenzaron a pedir del Estado un rol más activo. Así lo demandó, por ejemplo el ya citado José Joaquín de Mora, en una carta aparecida en el diario "El Mercurio" de 1829, en la cual planteaba que debían formarse academias o conservatorios para el estudio profesional de la música y que el Gobierno debía destinar un local por cuenta del Estado donde se enseñase la música, decretando fondos para su conservación y premios para los discípulos que se distinguieran en sus estudios.⁵⁶

Por otro lado, en la educación pública chilena, si bien la instrucción primaria poseía desde 1832 su primer programa oficial de estudios, en él no se contemplaba la enseñanza de música. Se necesitó por lo tanto de la intervención abnegada, visionaria y persistente de muchos hombres y mujeres quienes, desde sus respectivas actividades docentes, técnicas, políticas y culturales, abogaron por la inclusión de la música en los programas de estudio.

El año 1843 marca el inicio de la aplicación en el Instituto Nacional de Santiago, el liceo más importante del país en la época, del llamado Plan de Estudios Humanista, el cual logró establecer los seis años de enseñanza secundaria o colegial como un nivel específico dentro de la instrucción y preparatorio de lo que serían los estudios profesionales o superiores que se dictaban en la sección universitaria del mismo Instituto. No deja de ser relevante este hecho porque dicho plan contenía lo que el Estado consideraba que era el conjunto de materias necesarias para educar a los ciudadanos que el

⁵⁵ Eugenio Pereira Salas, *"Historia de la Música..."*, p. 257.

⁵⁶ Citado en M^{ra}. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen. *"Panorama de la Educación Musical..."*, p. 3.

país requería: Lenguas latinas, castellana, inglesa y francesa; Dibujo, como asignatura opcional; Aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; Religión; Cosmografía, geografía e historia; Elementos de historia natural, física y química; Retórica y Filosofía. La asignatura de música no formaba parte de este plan.

(...) el currículo colegial contenía la totalidad de los conocimientos necesarios para moldear a un ciudadano culto y responsable, tal como el Estado lo deseaba formar. Así, la adquisición de la lengua y literatura de los latinos, de las matemáticas, la historia, la geografía, de las lenguas modernas, la filosofía, etc. debían bastar a una persona para acceder al caudal de conocimientos de aquella época en las distintas áreas del saber y permitirle participar en las diversas actividades de la sociedad.⁵⁷

Mientras tanto, y a pesar de que originalmente la idea del Gobierno era instalar el Plan Humanista sin cambios en su currículo en todos los liceos del país, en Concepción, el Liceo de Hombres comienza las clases de Música en 1854 en las siguientes condiciones:

De aquí que por decreto N°383 del 1° de Abril se crearán las clases de Inglés, Partida Doble i Música, con una asignación anual de cuatrocientos pesos para cada una. Para desempeñar las clases de Inglés i Partida Doble, se designó a don Alfonso Cleret, i para las de Música, a don Enrique Maffei, compositor, que fue conocido en las principales ciudades del país.

Este mismo señor Maffei vendió en doscientos ochenta pesos el primer piano adquirido para el Liceo.

La clase de canto será cursada solo por los internos, los jueves i domingos en la noche, turnándose los más grandes con los pequeños.⁵⁸

Es interesante notar cómo, al parecer, es en provincia antes que en la capital donde comienzan a dictarse clases de música en los liceos públicos. Sobre el mismo Liceo de Concepción, Nicolás Cruz señala:

También a partir del mismo 1854, el liceo contó con un internado, un hecho siempre de primera importancia ya que permitía la concurrencia de alumnos provenientes de zonas rurales cercanas.(...) Se educaría, entonces, a quienes no tuviesen la intención o la necesidad de continuar con estudios 'científicos y dilatados'. Las materias propuestas eran

⁵⁷ Nicolás Cruz, *"El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile". 1843-1876*, 2002, p. 75

⁵⁸ Carlos Soto Ayala, *"El Liceo de Concepción"*, 1915, pp. 74-75.

la aritmética comercial, la gramática castellana, geografía y cosmografía, historia universal, francés e inglés, teneduría de libros, dibujo, escritura, música y nociones generales de matemáticas y física.⁵⁹

Las dos referencias anteriores nos ayudan a esbozar la idea de que la clase de música, en realidad la clase de canto, surge seguramente como una actividad especialmente destinada a quienes se encontraban en régimen de internado, con el fin de recrearse durante espacios de tiempo que no formaran parte ni entorpecieran las clases habituales. Esta posibilidad de recreación durante el “tiempo libre” de los alumnos ciertamente no era percibida de igual manera para quienes concurrían al liceo como alumnos externos. Cerca de recién veinte años después, también en Concepción, se conoce el interés del entonces Intendente, Víctor Lamas Miranda, de incluir a la asignatura como parte de la enseñanza de las escuelas de la provincia. El decreto que el Intendente Lamas envía al Ministro de Instrucción Pública el 12 de Junio de 1872 nos entrega interesantes detalles sobre las condiciones en las cuales comienza a dictarse la asignatura en las escuelas básicas de la zona:

Con el objeto de aprovechar la permanencia de un profesor de música en esta ciudad, he dispuesto que en las escuelas n°s 1, 2 i 5 de hombres i n°s 2, 3 i 4 de mujeres se establezcan clases de música vocal para que se pueda obtener todo el bien deseable en este aprendizaje, se necesitan 100 ejemplares de la cartilla musical por A. Panseron⁶⁰, 100 (...) del A, B, C musical del mismo autor i una resma de papel de música para copiar, pues en este departamento no es posible proporcionárselos. Creyendo que el Supremo Gobierno se persuadirá de las ventajas que ofrece el establecimiento de esta clase en las escuelas mencionadas –lo cual se hará sin perjuicio de los otros ramos mandados enseñar por disposiciones vigentes- espero que Ud. tendrá a bien enviar el número de testos que dejo indicado.⁶¹

Otras ciudades del país también inician acciones diversas para insertar la música en la educación fiscal. Por ejemplo, en los liceos femeninos de Valparaíso y Copiapó, ya en 1877 figuraba el canto como asignatura⁶². En 1888 una encuesta nacional señalaba al Instituto Comercial de Valparaíso como el único establecimiento fiscal con clases de piano y violín, a cargo de Francisco Calderón y J.

⁵⁹ Nicolás Cruz, “*El surgimiento...*”, p. 152.

⁶⁰ La mención se refiere a dos textos de Auguste Mathieu Panseron (1796-1859), quien fuera compositor francés y renombrado profesor de canto, cuyos libros fueron conocidos y utilizados en Europa y América, principalmente en Conservatorios y siendo el más popular de ellos el mencionado aquí, el “*A B C musical dedicado a las madres de familia o solfeo expresamente compuesto para su hija pequeña*”, editado en París en 1850.

⁶¹ Intendencia de Concepción. “*Oficios enviados al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1870 nov.-1876 mar., Vol. 1*”. s/p

⁶² Amanda Labarca, “*Historia de la enseñanza...*”, p. 166.

Oage⁶³. En ese mismo año, en Valdivia, el profesor de origen alemán Emilio Vokmann difunde el canto coral entre los primeros grados de enseñanza.⁶⁴

Esta gran heterogeneidad en la cobertura y calidad de la enseñanza se debe a que aún en esos años de iniciada la república, el Estado no era todavía capaz de organizar ni mantener al sistema educacional. Hemos visto por ello que la responsabilidad de la educación había sido desarrollada por diversas instituciones públicas y privadas no coordinadas por el Estado, a pesar de que ya en 1837, al dictarse la primera ley de Ministerios, se creó la cartera de Justicia, Instrucción y Culto, antecedente de lo que en el siglo XX será el Ministerio de Educación Pública.

La fundación de la Universidad de Chile en 1842 también constituye un hito importante en el desarrollo del sistema educativo chileno, pues en el tema que nos ocupa, ella fue la encargada por el Estado de administrar la formación docente y la marcha de la educación pública de los liceos del país.

Paralelamente, otras instituciones pedagógicas y artísticas que fueron fundadas durante el siglo XIX, desde sus respectivos proyectos individuales influyeron también en la validación de la actividad musical en la sociedad, ya sea en el ámbito de la difusión y enseñanza de la música profesional como en el de la formación docente, dos de éstas instituciones merecen especial mención: el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Normal.

El Conservatorio Nacional de Música fue fundado en 1850 como extensión de la “Escuela de Música y Canto de la Cofradía del Santo Sepulcro”⁶⁵ de 1849. Compuesto de dos secciones, el Conservatorio poseía la Escuela de Música y la Academia del Conservatorio dividida a su vez en dos salas, una masculina y otra femenina, con clases de canto e instrumentos dictadas por los profesores miembros de dicha Academia y cuya Presidenta era Isidora Zegers de Huneus.

Es interesante notar como en el decreto de fundación de la Escuela de Música, en 1849, firmado por el presidente del país, Manuel Bulnes, reconoce los beneficios de la música en la educación del pueblo y la labor del gobierno como garante de esta situación:

⁶³ Eugenio Pereira Salas, *“Historia de la Música...”*, p. 263.

⁶⁴ Ana Ottenberger, *“Concepciones y vacíos de la enseñanza de la música en la escuela primaria fiscal. Chile: 1900-1950”*, 1983, p. 16.

⁶⁵ La Cofradía del Santo Sepulcro fue una organización de gran importancia para el desarrollo de las artes en Chile e integrada, entre otros, por José Miguel de la Barra, Pedro Palazuelos y José Gandarillas.

Considerando que la Cofradía del Santo Sepulcro (...) se propone establecer una escuela pública de música y canto, aprovechando de los conocimientos del distinguido profesor Mr. Desjardins, que ha llegado recientemente a esta capital, y que es de reconocida utilidad en la educación popular el conocimiento de este bello arte;

He venido a acordar y decreto:

Se aprueba el establecimiento que propone la Cofradía del Santo Sepulcro, de una escuela de música y canto, bajo la dirección del acreditado profesor Mr. Desjardins; y el Gobierno toma bajo su inmediata protección este establecimiento.⁶⁶

Aparece como notable en una institución de las características de un conservatorio de música, la inclusión de estudiantes sin distinción de clases como parte de su proyecto educacional, al menos como discurso, pero se logra entender en un contexto de educación pública, pues el Conservatorio Nacional de Música fue financiado por el Estado y, por lo tanto, era gratuito⁶⁷. La admisión de los estudiantes solo estaba condicionada, según su Reglamento Orgánico, artículo 16, a “someterse a un examen que pruebe sus disposiciones naturales para el arte; y que posee los conocimientos correspondientes a 1 año de una escuela primaria”.⁶⁸

Según Errázuriz, y atendiendo al hecho que la motivación principal del Ministerio de Instrucción Pública fue el de fomentar el estudio de la música como ramo de la educación, se desprende que “la fundación de esta institución tuvo por uno de sus objetivos centrales crear las condiciones para establecer progresivamente la enseñanza de la música en las escuelas que conformaban el precario sistema educacional de la época”⁶⁹. Como un rasgo del proyecto inicial, el propio director del Conservatorio, el músico francés Adolfo Desjardins, realizó clases de música y dirigió coros en el Instituto Nacional y en otras escuelas municipales de Santiago.

Por otro lado, la Escuela Normal de Santiago fue fundada en 1842, siendo la primera institución de su tipo en Latinoamérica. Su objetivo era formar a jóvenes varones desde los 18 años y durante un período de tres años, para que sirvieran en escuelas públicas primarias donde eran designados por el Gobierno por un período de siete años, una vez egresados. Si bien en el plan de estudios original de la Escuela Normal no estaba contemplada la formación musical, el empeño decidido de su primer director,

⁶⁶ Luis Sandoval, *“Reseña Histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación”*, 1911, p. 8.

⁶⁷ Consultar imagen N° 7 en el Anexo Fotográfico.

⁶⁸ Luis Sandoval, *“Reseña Histórica...”*, p. 45.

⁶⁹ Luis Hernán Errázuriz, *“Historia de un área...”*, p. 57.

el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, y la convicción del Ministro de Instrucción Pública, don Salvador Sanfuentes, lograron que en 1847 se estableciera en la Escuela Normal una clase obligatoria de “Canto Llano”, posteriormente llamada “Música Vocal” desde 1860. El profesor a cargo de dicha cátedra fue José Zapiola, años más tarde director del Conservatorio Nacional de Música.

Pero ¿qué situaciones fundamentaron la convicción de Sarmiento y Sanfuentes para instalar la formación musical en la Escuela Normal?

La respuesta nos la entrega el propio Sarmiento, quien durante 1846 realizó un viaje por Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, España y Holanda, encargado por el gobierno chileno para observar distintos modelos educacionales en esos países. Ya en ese año Sarmiento había experimentado el egreso de la primera generación de preceptores de la Escuela Normal en Chile, y por lo tanto, poseía un agudo diagnóstico de las debilidades de nuestro sistema. Particularmente su visita a la Escuela Normal de Versalles le causó una muy honda impresión por los resultados obtenidos en la formación de hábitos y disciplina de los estudiantes, admitiendo que “como es esta la parte en que menos resultados obtuve durante mi dirección de la Escuela Normal de Santiago, fueron los resultados obtenidos aquí y los medios tocados, objeto de mi particular atención”.⁷⁰

Y, al parecer, el medio de formación de hábitos y disciplina más efectivo que Sarmiento descubrió en la educación francesa, se relacionaba con la práctica del canto en dos tipos de repertorio específico: canciones doctas con un mensaje moralizante y canto llano (en latín) para acompañar la misa. Sobre las canciones diría:

Uno de los ramos de enseñanza que más atrae la solicitud del Gobierno en Francia es la música vocal, como medio de mejora moral del pueblo. Los efectos observados en Alemania han sido un monitor de la influencia moral de este arte que forma parte de nuestra existencia, porque el hombre cualquiera que sea su raza, su grado de civilización, es como todos saben un animal canoro por excelencia. Faltaba dirigir este instinto, educarlo, y aplicarlo a la expresión de sentimientos y de ideas morales.

(...) creo que en todos los casos y para todos los pueblos la música, así aplicada a la enseñanza popular, está destinada a obrar la más feliz de las revoluciones en las costumbres. ¡Y entre nosotros en América donde la música popular, la canción no existe siquiera, y donde existe es tan monótona e ignorante de los efectos musicales la una, tan

⁷⁰ Domingo Faustino Sarmiento. “*De la Educación Popular*”, 1849, p. 204

torpe e inmoral la otra! Pero cuarenta o cincuenta trozos de música de Mozart, Glück, Rossini, Beethoven, Bellini abandonados al pueblo, ejecutados por cuantas voces pueden reunirse, y con observancia aunque no sea sino práctica de las reglas de la armonía, es cuanto puede apetecerse, como propagación y popularización de las más acabadas obras del arte.⁷¹

Dos alcances sobre esta cita, primero tómesese nota que cuando el canto entra a formar parte de la educación pública obligatoria en Chile, algunos años más tarde, será justamente esta visión civilizadora de la música planteada por Sarmiento la que predominará durante muchos años en nuestro sistema educativo; por otro lado, es interesante descubrir en las palabras de este educador la jerarquización clásica del sistema de las “bellas artes”, ensalzando los repertorios doctos europeos y menospreciando las músicas populares americanas en lo que podría constituir un buen adelanto de cómo se orientará “estéticamente” la educación musical en las escuelas. Y con respecto al canto llano, lo cual para Sarmiento pareciera que fue un gran descubrimiento en su viaje, señaló:

El primer domingo que vino durante mi residencia en Versalles asistí a la misa oficiada en la Capilla de la Escuela y cantada por un coro de alumnos Este espectáculo era sublime a fuerza de simplicidad y de recogimiento. Después he asistido a un concierto de mil ochocientos instrumentos en el Hipódromo, a una misa de *réquiem* a la memoria de Gluck, cantada y ejecutada por cuatrocientos treinta artistas de entre los más distinguidos que posee París, bajo las bóvedas góticas de San Eustaquio, en cuyas naves y sinuosidades iba a repercutirse el redoble de los timbales que ahogaban aquel torrente de voces humanas, como si las tumbas de los muertos se entreabrieran evocados estos por los clamores prolongados de los instrumentos de cobre; todas estas maravillas del arte moderno me han parecido grandes, sorprendentes, el último esfuerzo del arte; y sin embargo, ninguna de ellas me ha dejado impresiones más duraderas que el canto llano de la misa de Versalles acompañado de un contrabajo y dos oficleides que tan bien imitan, agravándolo diez veces, el bajo de la voz humana.

(...) Últimamente, el canto llano es enseñado a los alumnos institutores de las Escuelas Normales a fin de que se hallen en aptitud de cantar en la misa del domingo, pues que en las villas de Francia, como en las campañas y aldeas de Chile no es fácil siempre hallar sin gastos excesivos cantores para las misas comunes. Se publica actualmente una colección de misas de canto llano, que sirven para la enseñanza de las Escuelas Normales y servicios de las parroquias.

Entro en todos estos detalles, porque no creo difícil que en la Escuela Normal de instrucción primaria en Chile, se añada este ramo de enseñanza, mucho más cuando el señor Ministro de la Instrucción pública se sirvió tiempo a pedirme mi parecer sobre la conveniencia y

⁷¹ Domingo Faustino Sarmiento. “De la Educación...”, pp. 206-208.

oportunidad de enseñar la música, lo que mostraba ya su inclinación a hacer dar este paso a la enseñanza.⁷²

Posteriormente, el Ministro de Instrucción Pública citado, Salvador Sanfuentes, explicó así la inclusión de la formación musical dentro de la Escuela Normal, lo cual se realizó al año siguiente del viaje de Sarmiento, en 1847.

Los admirables resultados que del aprendizaje del canto se han obtenido en Europa, lo esencial que se le considera como parte de la educación en países que son modelos, eran sobrados motivos para que también nosotros nos esforzáramos en introducirlos en nuestras escuelas.⁷³

Pero, ¿por qué como primera inclusión obligatoria de la música en el currículo de las escuelas normales se optó por el canto llano, para posteriormente cambiar a “música vocal”?

Pensamos que en esta decisión influyeron dos situaciones específicas: por un lado, la gran influencia y presencia que poseía en el Estado chileno y en la educación pública la enseñanza de la religión, no diremos precisamente “la iglesia” pues es sabido que uno de los conflictos educacionales más intensos del fin de siglo XIX sería justamente la secularización de la educación pública y la separación de la iglesia del Estado, lo cual sólo se conseguiría en 1925⁷⁴; pero en 1847 aún no se concebía un modelo de educación pública que no promoviera la doctrina católica y, desde ese prisma, la enseñanza del canto llano, religioso por antonomasia, era bienvenido. Por otro lado, es pertinente recordar que durante la década del 40, en el siglo XIX, se lleva a cabo el debate educacional que termina con la implantación del llamado “Plan de Estudios Humanista”, propugnado decididamente por Ignacio Domeyko y Andrés Bello, y en ese plan de estudios la que era considerada la asignatura más importante, la única que se enseñaba diariamente y durante los seis años de humanidades era precisamente el latín⁷⁵; entonces, si el plan se había decretado en 1845, es pertinente pensar que en 1847, fecha de inicio del canto llano en las escuelas normales, el país aún se encontraba favorablemente predispuesto

⁷² Domingo Faustino Sarmiento. *“De la Educación...”*, pp. 206-208.

⁷³ Citado en M^a. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, *“Panorama de la Educación Musical...”*, p. 4.

⁷⁴ Un completo trabajo sobre el tema lo expone Sol Serrano en *“Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX”*. Ediciones Universitarias, Santiago, 1993; y Juan Luis Ossa en *“El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”*. *Revista de Estudios Públicos* N° 106, CEP, Santiago, 2007.

⁷⁵ Nicolás Cruz se ha referido extensamente al tema del Plan de Estudios Humanista en su estudio ya señalado *“El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)”*.

al canto llano, el cual es en latín. Seguramente las críticas posteriores al plan, que comenzaron en la década de 1850, ayudaron entonces a cambiar la asignatura desde “canto llano” a “música vocal”.

Junto a su homónima masculina, la Escuela Normal de Preceptoras, fundada en 1854, pretendía formar profesoras y directoras de escuela desde los doce años de edad, en las mismas condiciones de destinación que los varones. Su currículum inicial de 1854 no incluía formación musical, sin embargo, desde 1860, se impartió “Música Vocal” o “Canto” durante una hora diaria y según el siguiente programa:

En primer año, comprendía ejercicios para ejercitar la voz y el oído; solfeo, escalas en tono mayor y canto a unísono. En el segundo año, se continuaban estos ejercicios y además se enseñaba teoría de la música y canto a dos voces. En tercer y cuarto año se enfatizaba la teoría, el solfeo y el canto a dos y tres voces. Finalmente, en quinto año, se hacía un repaso general y una metodología del canto para ser aplicada en las escuelas primarias.⁷⁶

Sin embargo, los primeros decenios de formación y trabajo de los preceptores no fueron fáciles en absoluto. Sumadas las carencias económicas especialmente de provincias en la implementación de escuelas, material didáctico, sueldo del profesorado, el poco compromiso de los padres y niños en un trabajo mancomunado con la escuela, y las propias falencias en el desempeño de los maestros, incluidos los normalistas y los no normalistas; se generaron ácidas críticas al trabajo profesional realizado. Esto motivó las primeras iniciativas estatales de perfeccionamiento docente conocidas como “Ejercicios de Maestros”, a mediados de la década de 1850. Estos ejercicios consistían en jornadas diarias con duraciones variables entre veinte y treinta días, en los cuales se repasaban los contenidos de las materias que los preceptores debían servir en las escuelas y los métodos de enseñanza más eficaces.

Un ejemplo interesante de esta práctica de perfeccionamiento, justamente porque nos entrega información sobre la presencia de música y su lugar dentro de las rutinas pedagógicas, ocurrió en Castro, Isla de Chiloé, entre el 15 de febrero y el 15 de marzo de 1859. El visitador de dichos ejercicios relata cómo los preceptores asistentes trabajaron “durante once horas diarias, (...) comprendidas las del canto i los ejercicios jímnicos”, contándose con ayuda externa para dictar las clases de canto. En

⁷⁶ Luis Hernán Errázuriz, *“Historia de un área...”*, p. 60.

relación al momento del canto dentro del horario escolar, éste se realizaba “antes de principiar las clases”.⁷⁷

Este relato nos entrega luces acerca de la realidad de la asignatura en el segmento docente normalista. Primero, éste no era un ramo presente en todas las escuelas normales, a pesar de su supuesta obligatoriedad desde 1847, esto debido quizás a la falta de maestros que pudiesen enseñar la asignatura en aquellas escuelas; de igual forma, los preceptores que no tenían estudios de normalistas seguramente tampoco tenían conocimientos musicales. Segundo, la pobre formación musical recibida por los preceptores en las escuelas normales, incluso la de aquellos preceptores que realizaban los ejercicios de perfeccionamiento para los demás, requería del apoyo de profesores externos para su concreción, generalmente músicos profesionales. Por último, el lugar que se le asigna al canto dentro de la rutina pedagógica “antes de principiar las clases”, nos habla de una actividad periférica realizada con un fin sólo aglutinador, lúdico y, ciertamente, prescindible.

Este panorama desalentador explica que, a pesar de que algunos investigadores han fijado el inicio de la presencia de la música en la escuela pública primaria desde la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, su existencia real ocurrió mucho más tarde. De hecho, dicha Ley de 1860 se refiere tangencialmente a la posibilidad de la enseñanza de música sólo en las escuelas superiores mejor dotadas, sin siquiera mencionarla directamente como ramo. El texto de la ley, en su artículo N°3 señala:

Habrá dos clases de escuelas, elementales y superiores.

En las primeras se enseñará por lo menos lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas.

En las superiores, a más de los ramos designados, se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa, y se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, el compendio de la Historia de Chile y de la Constitución Política del Estado, y, si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señalados para las escuelas normales.⁷⁸

⁷⁷ Citado en María L. Egaña, “La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal”, 2000, pp. 201-202.

⁷⁸ Artículo 3° de la “Ley General de Instrucción Primaria, 24 de Noviembre de 1860”, en *Boletín de las principales leyes y decretos vijentes dictadas desde Enero 1o. de 1860 hasta Enero 1o. de 1871* y recopiladas por orden de materias por I. Ignacio y J. Joaquín Larraín Z., 1871. s/p.

Ahora bien, como en las escuelas normales se enseñaba “Música Vocal”, quedaba abierta la posibilidad indirecta de la enseñanza de música en la educación primaria, con todas las consideraciones y tropiezos reales de su existencia, pues, si desde la misma formación musical de preceptores se vivía una realidad lamentable, muy poco o nada se podía esperar en la escuela.

El propio José Zapiola nos entrega una mirada elocuentemente crítica sobre la realidad de la enseñanza de la música alrededor de 1870:

Habiendo empezado en 1848 la clase de canto en la Escuela Normal de Preceptores y reduciendo los cálculos a su mínima expresión, hay de sobra para que en los 24 años corridos se hiciera en todas las escuelas fiscales clase de canto, y para que a la fecha hubiera muchos miles de personas que supieran regularmente música y canto, pudiendo los que no tuvieran buena voz dedicarse a tocar algún instrumento.

Después de tantos miles de cantores que, según los cálculos del señor Sanfuentes, debían solemnizar las fiestas cívicas y religiosas, ¿quieren saber nuestros lectores en cuantas escuelas fiscales o municipales se enseña la música? En ninguna...⁷⁹

Zapiola fustiga al gobierno de la época por el abandono de la música en la educación chilena y, al recordar algunos argumentos que en Francia permitieron la inclusión del canto en la educación primaria en 1835, dice en relación a Chile:

Da pena tener que recurrir a esta erudición barata para probar a nuestros hombres públicos el deber en que se encuentran de prestar alguna atención a este ramo, en que si sus antecesores hicieron poco, ellos no han hecho absolutamente nada.

No les pedimos que, como el Gobierno de 1848, funden una clase de canto en la Escuela Normal; ni, como el de 1852, la creación de un Conservatorio, pues, pobre como es, ya lo hay. Les pedimos que con su indiferencia, o con otra cosa peor, no destruyan lo que hicieron sus antecesores.⁸⁰

Constatamos en este texto de Zapiola cómo este abandono de la educación musical no ocurría sólo en la educación normalista, sino que incluso alcanzaba al Conservatorio Nacional, institución formadora de profesores de música, y sobre el cual había una crítica generalizada a menos de diez años de su fundación. Sobre ello, los hermanos Miguel y Gregorio Amunátegui señalaron en 1856:

⁷⁹ José Zapiola. “Recuerdos de...”, p. 58.

⁸⁰ José Zapiola. “Recuerdos de...”, p. 58.

¿No convendría reorganizar el conservatorio de música, haciéndolo el auxiliar de una sociedad de señoras que tuviera por fin la propagación de la instrucción primaria? ¿No sería ese el modo de volver a la vida a una institución útil que ha muerto casi al nacer?⁸¹

Desde una perspectiva más general, el fin de siglo XIX fue una época de gran convulsión pedagógica por la inclusión en nuestro país de los postulados de la pedagogía herbartiana⁸², proveniente de Alemania y conocido por profesores y políticos chilenos a través de viajes y comisiones especiales. Esta visión pedagógica preconizaba el llamado sistema “Concéntrico” o gradual el cual, por influjo predominante de Valentín Letelier, Claudio Matte y Diego Barros Arana, se constituyó en una de las grandes transformaciones curriculares en el sistema secundario chileno.

Desde un punto de vista estructural, el sistema Concéntrico consistía básicamente en diseñar el plan de estudios de manera progresiva o gradual, entendiendo las asignaturas como corpus de conocimientos que se aprendían a través del tiempo de manera sistemática y paralela con asignaturas consideradas comunes. Antes de esto y bajo el régimen del Plan de Estudios Humanista, se estudiaban las asignaturas completas por años, de modo tal, que el nuevo sistema significó un gran cambio en el currículo, tanto en los planes, como en los programas y en los métodos de enseñanza. En cuanto a las asignaturas que lo componían, el sistema Concéntrico le otorgaba gran importancia a las asignaturas de orientación científica y creaba el sector de las llamadas asignaturas “técnicas”, que comprendía a los trabajos manuales, al dibujo, al canto y la gimnasia. Esta orientación científico-técnica del sistema Concéntrico se opuso abiertamente al tradicional currículo chileno de carácter filosófico-humanista y generó gran controversia durante varios años y hasta iniciado el siglo XX, ya sea por estos temas pedagógicos, como por la creciente secularización que suponía el nuevo plan, debido a su orientación positivista. De hecho, en el nuevo plan la asignatura de Religión se desarrollaba sólo entre 1º y 4º año, sin dictarse en los dos años siguientes de las humanidades, lo cual fue uno de los focos de mayor conflicto entre el gobierno y la Iglesia en la época.

No obstante estas confrontaciones, el sistema Concéntrico se instaló en el país y para su correcto emplazamiento se experimentó previamente en algunos liceos del país en 1889 y, ese mismo

⁸¹ Miguel y Gregorio Amunátegui. “De la Instrucción Primaria en Chile: Lo que es, lo que debería ser”, 1856, p. 370.

⁸² La pedagogía herbartiana, conocida así a partir del nombre de su inspirador, Johann Friedrich Herbart, correspondió al enfoque pedagógico traído desde Europa por los educadores alemanes encargados de la formación docente en Chile, a finales del siglo XIX. Sus postulados principales apuntaban a la formación del carácter, como fin último de la educación, a través de la formación moral e intelectual de corte positivista y fundamento científico, con gran importancia en los métodos de instrucción y la didáctica. A partir de ella, por ejemplo, se establece con mayor rigor disciplinario la separación de las diferentes asignaturas o ramos del currículo escolar.

año, el 29 de abril de 1889, se creó el Instituto Pedagógico, pensado como un tipo de Escuela Normal para profesores de instrucción secundaria y donde maestros alemanes especialmente contratados instalaron la visión pedagógica por la cual fueron traídos a Chile. Ya en 1893 el Instituto tituló a la primera generación de “Profesores de Estado” del país, con una formación marcada por la enseñanza de estos docentes europeos.

Es en este momento de gran debate educacional en el país, y cuando Chile aún se encontraba enfrascado en plena Guerra del Pacífico, en el que se logra instalar la enseñanza obligatoria de la música en la educación pública chilena. En la educación primaria, el 26 de Mayo de 1883 y durante el gobierno de Domingo Santa María se publican los decretos “Reglamento para la Enseñanza i Réjimen interno de las Escuelas Elementales” y “Reglamento para la Enseñanza en las Escuelas Superiores” en los que se incluye por primera vez como asignatura a “Música Vocal”.

En las escuelas primarias elementales el ramo se dictaba durante los cuatro años de estudio, según el escueto programa siguiente:

Figura 5: Programa de Música Vocal para Educación Primaria Elemental de 1883.

Primer Año	Enseñanza práctica del canto en coro.
Segundo Año	Continuación del canto en coro.
Tercer Año	Conocimiento de los signos o notas, solfeos, canto en coro.
Cuarto Año	Solfeo y canto de himnos patrióticos.

FUENTE: “Reglamento para la Enseñanza i Réjimen interno de las Escuelas Elementales”, Boletín N°5, 1883. Aparecido en Monsalve, s/f, pp. 243-245

Dado el contexto bélico en el que se encontraba el país, no es de extrañar la orientación del programa de estudios de primaria elemental, a saber: enfoque centrado en el canto colectivo, enseñanza por imitación o “de oído” durante los dos primeros años y por lectura desde tercer año, y repertorio centrado en himnos patrióticos en cuarto año⁸³.

⁸³ Consultar imagen N° 1 en el Anexo Fotográfico.

Además aparecía en este reglamento una recomendación general que también aludía al canto y que seguramente no pasó de ser sino un ideal no realizado, recordando los testimonios de Zapiola y los de otros visitantes de escuelas, pero que otorgaba una mayor presencia y valor a la práctica musical:

Al abrirse i cerrarse las clases, se cantará un himno religioso. Se cantará además en los intervalos que medien en el paso de una clase a otra.⁸⁴

En tanto, en las escuelas primarias superiores, cuya instrucción duraba tres años, se estableció para "Música Vocal" la cantidad de tres lecciones por semana durante todos ellos. La duración de cada clase estaba determinada en 30 a 35 minutos.⁸⁵

Vale destacar que, como parte de estos aires renovadores, el educador chileno José Abelardo Núñez aparece como uno de los impulsores de la música en la educación primaria pública, a partir de su trabajo en la formación de maestros en las escuelas normales. En el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 se enfrentó la visión de Núñez y otros, quienes abogaron por el desarrollo del canto como asignatura obligatoria en la educación primaria con una orientación más social e inclusiva, contra quienes insistían en una visión más especializada, representada en la enseñanza de la teoría musical. La opción final resultó de consenso entre ambas corrientes, pero de gran significación para el desarrollo de la asignatura, pues desde la propia formación docente se comenzaba a definir el rumbo que la segunda visión conceptual de la música en la educación chilena, y primera en la educación pública, estaba tomando:

La Música se concretará al canto de himnos sencillos y canciones relacionadas con la vida, ocupaciones y juegos infantiles; al oído en las secciones inferiores, con aprendizaje de las notas en los cursos medio y superior.⁸⁶

Es decir, desde las escuelas normales se desarrolla un espacio sensible hacia la música como herramienta de formación docente y, desde allí, lógicamente se extendió esta sensibilidad hacia la instrucción primaria, como campo de trabajo natural de los maestros normalistas. La formación normalista fue un espacio preocupado también de la elaboración de material didáctico, tanto para las

⁸⁴ Mario Monsalve (editor). "...I el silencio comenzó a reinar. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920", (sin año), p. 245.

⁸⁵ Mario Monsalve. "...I el silencio comenzó...", p. 249-252.

⁸⁶ Amanda Labarca, "Historia de la enseñanza...", p. 189.

propias escuelas normales, como para las escuelas y liceos públicos del país, hechos ambos que a la sazón constituyen los primeros esfuerzos de relevancia nacional sobre el mejoramiento de la enseñanza de la música en Chile.

Mientras en la instrucción primaria, y gracias a la labor destacada como ya se ha mencionado de José Abelardo Núñez, la música formaba parte del plan de estudios desde 1883, en la instrucción secundaria, la implantación del sistema de Enseñanza Concéntrica, aprobado el 10 de enero 1889 y promulgado finalmente el 5 de abril de 1893 toma forma en el “Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria”. En ellos se asignaba dos horas semanales a la asignatura de “Canto” para todos los establecimientos del país desde primer a sexto año de humanidades. En los cursos preparatorios se incluyó el ramo de “Canto i Gimnasia” en segundo y tercer año. Junto a la música, el dibujo y la gimnasia constituyeron un grupo de asignaturas tempranamente denominadas “técnicas”, quizás aludiendo a una orientación eminentemente práctica más que conceptual. Por otro lado, esta conjunción entre música y gimnasia obedece a la visión utilitarista del arte en el currículo que, en la escuela primaria chilena de fines del siglo XIX, pretendía reforzar el desarrollo corporal y el lenguaje a través del canto, teniendo su expresión pública más valorada en el “acto escolar” y la celebración de la efeméride preferentemente patriótica. José María Muñoz, en 1918, relata que producto de las reformas en la enseñanza del lenguaje y la lectura, impulsadas por los normalistas, surgen a fines del siglo XIX este tipo de actividades en la escuela primaria en las cuales la música articula de una manera más lúdica el aprendizaje:

Fruto de esta reforma son los actos literario-musicales con que la escuela pública solemnizan las fiestas patrias o celebran sus más importantes actos escolares. La enseñanza musical combinada con la recitación i la jímástica, en tales ocasiones, ha impreso a la vida escolar una fisonomía conforme con el significado griego de *escuela-lugar de recreo*.⁸⁷

De esta manera y a diferencia de lo ocurrido en la instrucción primaria, en la secundaria no se conformó un currículo escolar para el cual los legisladores decidieran por separado las asignaturas que debían o no formar parte del plan de estudios, sino que se adoptó un sistema pedagógico integral que establecía de antemano las asignaturas que lo conformaban, estando la música entre ellas. Un resumen del plan de estudios musicales de la instrucción secundaria de 1893 es el siguiente:

⁸⁷ José María Muñoz, “*Historia elemental...*”, p. 219.

Figura 6: Plan de Estudios de Instrucción Secundaria de 1893.

Curso	Nombre del ramo	Cantidad de horas semanales
Primer Año Preparatorio	-	-
Segundo Año Preparatorio	Canto i gimnasia	3
Tercer Año Preparatorio	Canto i gimnasia	3
Primer Año de Humanidades	Canto	2
Segundo Año de Humanidades	Canto	2
Tercer Año de Humanidades	Canto	2
Cuarto Año de Humanidades	Canto	2
Quinto Año de Humanidades	Canto	2
Sexto Año de Humanidades	Canto	2

FUENTE: "Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria". Consejo de Instrucción Pública, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908, pp. 5-8.

Los programas de Canto de 1893, tanto para los cursos preparatorios como para los de humanidades, fueron realizados por el profesor del Instituto Pedagógico, Dr. Jorge Enrique Schneider. El objetivo general para todos los cursos era el siguiente:

El objeto principal del canto es el cultivo de la voz o sea aumentar la estension, la calidad, el movimiento i la cantidad de ella. En segundo lugar, sirve el canto para desarrollar el entendimiento i el gusto musical i para hacer capaz, así, al hombre de gozar los puros i sublimes placeres que ofrece la música. Además el canto es uno de los medios mas poderosos para ennoblecer los sentimientos i el carácter.⁸⁸

En tanto, los programas de estudio de instrucción secundaria de 1893 eran los siguientes:

⁸⁸ "Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria". Consejo de Instrucción Pública, 1908, p. 205.

Figura 7: Programa de Estudio de Instrucción Secundaria de 1893.

Curso Preparatorio Primer año	Canto i jmnasia	En este año no hai clases especiales de canto; sin embargo, en las clases de gimnasia como también en las de lecciones de cosas, habrá oportunidad para hacer algunos ejercicios de melodía i de ritmo i para enseñar algunos cantos infantiles, que no comprenderán mas que solo unos pocos sonidos correspondientes a la voz de los niños. En las clases de gimnasia se deberán hacer estos ejercicios juntos con las marchas, cantándose en ellas con pronunciación de la sílaba la, melodías como las siguientes (...) ⁸⁹ .
Curso Preparatorio Segundo año		Ejercicios preparatorios haciendo distinguir sonidos bajos i agudos, fuertes i suaves, cortos i largos. La formación de sonidos bien afinados, pronunciándose las vocales a, e, i, o, u. Corrección de sonidos que sean débiles, ásperos, duros, chillones o nasales. Ejercicios de melodías i de ritmo dentro de la escala desde re_ hasta re=, así como los siguientes (...). Seis a ocho cantos populares como los hai en el primer libro formado por Gohler.
Curso Preparatorio Tercer año		Continuación de todos los ejercicios indicados para el segundo año. Además, ejercicios de melodía i de ritmo que sean más difíciles, así como los siguientes... Los mismos ejercicios según notas, pero sin que los alumnos aprendan los nombres de éstas. Seis a ocho cantos e himnos del primer libro formado por Gohler.
Curso de Humanidades Primer año	Canto	Los mismos ejercicios como en el año anterior pero hechos únicamente según notas. Aumento de la escala según la capacidad de los alumnos. Algunos ejercicios de melodía i de ritmo a dos voces. Ejercicios dinámicos, haciendo cantar alternativamente sonidos fuertes i suaves, i reforzando i suavizando los mismos sonidos, así como los siguientes... Las relaciones rítmicas del compás de 2/4, 3/4 i 4/4 i el valor de las notas. Seis a ocho cantos e himnos a una i a dos voces.
Curso de Humanidades Segundo año		Continuación de los ejercicios a dos voces anteriormente indicados. Aumento de la escala desde do_ hasta sol=. Ejercicios rítmicos de 3/8 i 6/8. Valor de los signos de pausas; la llave de sol; sostenidos i bemoles. Aumento del valor de las notas por medio de puntos i arcos. Seis a ocho cantos a dos voces.
Curso de Humanidades Tercer, Cuarto, Quinto i Sesto años		Los alumnos de los años III, IV, V i VI formarán un solo coro. Continuación de los ejercicios indicados anteriormente. Cantos populares, himnos i coros a tres i a cuatro voces, como los hai en el tercer libro de Gohler.

FUENTE: "Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria". Consejo de Instrucción Pública, Santiago, Imprenta Cervantes, 1908, pp. 205-208.

Hay que aclarar que en la edición impresa oficial de los programas, que data de 1908, tanto en el plan de estudios, como en el detalle del programa, se establece que en el primer año de preparatoria no había clases de música y gimnasia tal como si ocurría en los dos años siguientes, sin embargo, en la misma publicación oficial aparece un resumen de los planes y programas de estudio en el cual sí aparece la asignatura de "Canto y Gimnasia" en primer año, con dos horas semanales y una descripción que apunta a ambas disciplinas, la cual dice:

⁸⁹ Consultar imagen N° 2 en el Anexo Fotográfico.

Melodías muy sencillas y de pocos sonidos, cantadas ocasionalmente en las lecciones de cosas y en la gimnasia.

Ejercicios ordinales de marcha y ejercicios libres en la columna abierta.⁹⁰

Se evidencia aquí, un interés centrado en el canto “de oído”, con poca teoría musical y prácticamente sin apreciación musical. Esta orientación hacia la canción se explica por sus posibilidades como formadora de hábitos y buenas costumbres, por su carácter socializante y su facilidad de implementación, y por el desarrollo mismo de la asignatura que aún no contemplaba la enseñanza masiva instrumental. Por otro lado, esta opción por el canto se explica no necesariamente desde una perspectiva didáctica, sino fundamentalmente desde una perspectiva ideológica que pretendía moralizar a través de él, replicando el modelo del himno religioso y el militar; y también desde una perspectiva social, en la cual el canto aparece como una expresión musical universal posible de practicar en todas las escuelas y liceos sin distinción de clase⁹¹. Por último, tanto el sesgo aristocrático de algunos instrumentos musicales, así como el sesgo vulgar de otros, impidieron su inclusión en las aulas sino hasta mucho tiempo después.

El piano continuó siendo un objeto de lujo; la guitarra por su índole folklórica estuvo ausente de las salas de clases.⁹²

Es posible comprender esta orientación pragmática como una forma de representación de un tipo de modelo educativo de carácter social que quiso marcar distancia con la educación de minorías y, en el plano musical, que quiso distanciarse de la formación musical tradicional de conservatorio. A la incompreensión o a la controversia sobre esta distinción que toca a las características de la enseñanza musical en la educación, la profesora Ana Teresa Sepúlveda le asigna parte de la responsabilidad en las problemáticas endémicas de la asignatura.

Como el cantar es una forma de experimentar este arte, podemos entender que, la reforma de 1893, consideraba que la presencia de la música en las aulas escolares debía pasar esencialmente por la canción, estableciendo con ello, la importancia de la experiencia de la música en el liceo. Con ello al parecer se estimaba que la finalidad de la música en la enseñanza común debía ser diferente a la que se perseguía en las clases del conservatorio.

⁹⁰ “Plan de Estudios y Programas de Instrucción Secundaria”. Cuadro Resumen del Primer Año de Preparatoria, s/p.

⁹¹ Consultar imagen N° 5 en el Anexo Fotográfico.

⁹² Eugenio Pereira Salas, *“Historia de la Música...”*, p. 272.

Esta cuestión que a simple vista parece elemental, se ha constituido en un tópico nunca bien entendido y en un problema nunca bien resuelto, por muchos años, (...) habida cuenta de las características que fueron tomando con el tiempo las clases de música en los colegios y liceos chilenos y de los requerimientos que de ella han hecho algunos músicos y aficionados y algunos directivos de establecimientos escolares.⁹³

No obstante las buenas intenciones de los planes y programas de 1893, la escasa formación profesional, la falta de recursos y los conflictos de clase entre una burguesía de conservatorio y una clase media aún sin identidad propia, harían que no se cumplieran ni en cobertura ni en calidad las expectativas de la naciente asignatura. Al respecto, Eugenio Pereira Salas señala:

Muy pronto (...) la rutina ahogó los esfuerzos de estos abnegados precursores y la clase de música, salvo raras excepciones, pasaría a ser una estéril memorización de canciones de moda y de melodías misceláneas, sin carácter ni estilo, impartidas a desgano por un personal incompetente y sin espíritu artístico.⁹⁴

De esta manera, se constatan en este primer período de nuestra historia pedagógico musical dos ideas centrales, una sobre el concepto de música en la educación de la época y otra sobre el contexto educativo particular en que esta visión se manifiesta. Por un lado, durante el inicio de nuestra vida independiente, el concepto de música nos remite a una asignatura considerada “de adorno”, prescindible en los planes de estudio de la mayoría de los colegios públicos y en no pocos de los privados, cuya práctica debía realizarse en los recreos, por las tardes o noches, sin interrumpir la marcha de las asignaturas “importantes” del plan de estudio. Su enseñanza perseguía formar el talento vocal e instrumental generalmente como un sello de clase, desarrollando la lectoescritura musical y recurriendo en la práctica musical casi exclusivamente al repertorio clásico y romántico europeo. Por otro lado, en esta época observamos el nacimiento de nuestro sistema educativo público y las muchas dificultades que sus emprendedores debieron enfrentar para convencer a las propias autoridades de la nación sobre la necesidad de una educación cada vez menos excluyente y humanista.

Esta empresa fundacional de nuestra república, en el caso de la presencia de la música en la educación, contó con el compromiso de un puñado de intelectuales nacionales y otros tantos extranjeros, libre pensadores, profesores, músicos, compositores e intérpretes que con una visión más social acerca del rol que debía cumplir la educación, lograron instalar un tipo de práctica musical menos elitista y con

⁹³ Ana Teresa Sepúlveda, *Presencia de la Música en la Enseñanza Secundaria Chilena*, 1997, p. 75.

⁹⁴ Eugenio Pereira Salas, *Historia de la Música...*, p. 264.

un claro afán formativo. De esta manera, se consolida un primer gran cambio en la visión de la música y su rol en la escuela, no obstante, la realización concreta de este cambio conceptual encontrará muchos obstáculos culturales, económicos y técnicos a vencer.

Segundo concepto: La música como experiencia moralizadora.

Desde 1893 hasta 1929.

La segunda concepción de música en educación que encontramos en nuestro país demarca también una segunda etapa histórica en el desarrollo de la asignatura, iniciada en las postrimerías del siglo XIX y hasta mediados del siglo pasado. Esta etapa estuvo marcada por un mayor reconocimiento al valor formativo de la música dentro del currículum escolar y su lenta y no menos compleja implantación en las escuelas y liceos del país. El hecho de incluir a la música como asignatura obligatoria en la educación pública era una señal concreta de que su práctica no estaba reservada solo a las clases acomodadas, pero esto no significó que se reconociera a la música como una experiencia posible de ser desarrollada en todas las personas. De hecho, en el mismo programa de 1893, la última recomendación que el profesor debía cuidar para el correcto desarrollo de la asignatura decía:

A los alumnos a los cuales faltare por completo la voz i el oído musical, como también aquellos cuya voz se encontrara en mutación, no podrán tomar parte activa en el canto, pero deberán asistir a las clases.⁹⁵

Significa esto que, no necesariamente la práctica musical, pero sí el canto comenzaba a perder paulatinamente y por lo menos en el discurso público, su imagen de arte de elite vinculado a la clase acomodada, para transformarse en una experiencia deseable y necesaria para todos los ciudadanos, sin distinción de clase, edad ni género, aunque reconocido como un talento que no todos poseían y, además, formando parte de un grupo de asignaturas consideradas de segundo orden dentro de la educación y conocidas desde 1893 como “ramos técnicos”. Ciertamente esta democratización y masificación ideal de la práctica musical generó otros problemas asociados a ella, tales como la cobertura y la calidad académica y, aunque la enseñanza estuvo centrada primeramente en un ámbito específico de la expresión musical, el canto, éste énfasis en lo vocal no fue antojadizo, pues varios años antes ya se cimentaba un cúmulo de acontecimientos y argumentaciones que prepararon este camino. El descubrimiento para Chile de la educación estética desarrollada en Europa y Estados Unidos y el rol de formación moral asignado al arte a comienzos del siglo XX ayudan a explicar este proceso.

⁹⁵ “Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria”, 1908, p. 209.

No era casual la relación establecida en el plan de estudios de 1893 entre el cultivo de la música y el “ennoblecimiento de los ánimos”. Desde hacía años atrás, quienes siempre abogaron por el establecimiento de la música dentro de la educación chilena, subrayaron el carácter formativo en valores y moralidad que este arte desarrollaba en los niños y jóvenes.

Cuando Sarmiento abogó por incluir al canto como materia de enseñanza obligatoria en la Escuela Normal de Santiago en 1847, defendía a este medio de expresión “como medio de mejora moral del pueblo” y cuyo dominio implicaba el desarrollo de una serie de virtudes transferibles a otros ámbitos de la vida.⁹⁶

Otro testimonio similar data de 1849, año de la fundación de la Escuela de Artes y Oficios, institución que, aunque estaba destinada a la formación de artesanos industriales, dictaba clases de música obligatoria a sus alumnos durante los cuatro años de estudio. Su primer director, el francés Julio Jarriez, señaló durante el discurso de apertura de la escuela que la enseñanza del canto cumplía la función de “moralizar sus costumbres i hacer vibrar las fibras siempre sensibles del corazón del hombre”.⁹⁷

En 1886, con motivo de la inauguración del edificio que albergaría a la Escuela Normal de Preceptoras N°1 en Santiago, su directora, la profesora alemana Teresa Adametz se refiere a la enseñanza del canto “como un medio de ennoblecer, tranquilizar y elevar el espíritu”, pues “en todos los pueblos cultos el cultivo de la música como la expresión más inmediata del sentimiento, ha sido considerada como un poderoso agente de educación”.⁹⁸

Estos ejemplos anteriores a 1893 demuestran cómo se fue gestando un discurso pedagógico común en relación al rol moralizante de la música, y específicamente del canto, entre los profesionales vinculados a la educación en las principales esferas de influencia del gobierno, lo cual ayudaría a fundamentar la inclusión obligatoria del canto en el año ya referido y asumiendo así, desde sus inicios, un carácter formador. La enseñanza de la música, así vista, no sólo se constituye en una experiencia recreativa, contemplativa, espiritual, estética, etc., sino también en una instancia de formación de valores

⁹⁶ Citado en Errázuriz, “*Historia de un área...*”, p. 49.

⁹⁷ Citado en Errázuriz, “*Historia de un área...*”, p. 56.

⁹⁸ Citado en Errázuriz, “*Historia de un área...*”, p. 59.

de vida, lo cual reflejó un cambio cualitativo importante en la valoración de esta actividad educativa, vista tradicionalmente desde una perspectiva más superficial, ahora con una visión más humanista, pragmática y política.

Por otro lado, también es posible encontrar otra explicación al interés de la clase política chilena en promover el canto escolar, y esta obedece a la necesidad de incluir en el currículo de las escuelas y liceos públicos del país, alguna experiencia que ayudara a la formación moral y valórica de los estudiantes de este tipo de educación laica, a la manera de lo que hacía la asignatura de religión en la educación católica. De hecho, ya sabemos que uno de los grandes conflictos en el desarrollo del sistema educativo chileno durante el siglo XIX y comienzos del XX, es el proceso de separación entre Iglesia y Estado como agentes educativos, proceso que ubicó finalmente a la Iglesia formando parte de la educación particular o privada, lugar completamente opuesto al que esta ocupó desde la Colonia, cuando a la educación católica se le consideraba parte de la educación pública. En este contexto se explica que esta nueva educación pública laica, haya buscado mantener aquellos rasgos de formación moral y valórica que aún era posible instalar en el currículo, despojados del elemento doctrinario de la religión. Aquí la música se constituyó en el vehículo perfecto para transmitir los cánones de comportamiento deseados para los ciudadanos de la época y ello explicaría el interés de que participen en la clase de música incluso aquellos que, como ya se mencionó, “carecían de talento musical”.

Esta convicción de la clase política e intelectual a favor del canto en la educación chilena es entonces una convicción con una profunda raíz política, más que pedagógica. Ya que el sistema Concéntrico fue otro importante paso en la secularización de la educación pública, producto de una generación de intelectuales positivistas, liberales y radicales, quienes pensaban que la religión entorpecía el desarrollo de una sociedad moderna, cuyo desarrollo debía basarse en la ciencia y en una moral independiente.

En efecto, católicos y positivistas —estos últimos, agrupados en liberales y radicales— compartían la aspiración de dominar la formación valórica de la sociedad, para lo cual era indispensable intervenir significativamente en los contenidos de la enseñanza.⁹⁹

⁹⁹ Juan Luis Ossa. “El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920”. *Revista de Estudios Públicos* N° 106, 2007, p. 36.

De allí se explica el rol que esta visión positivista le asignaba a la música en la educación pública, el cual era completamente opuesto a aquel que ostentaba la música en la educación particular.

La cruzada moralizante que la música debía cumplir en la escuela pública, al servicio de la normalización, la disciplina y el trabajo, se difundió hasta las primeras décadas del siglo XX. En 1915, por ejemplo, encontramos dos ejemplos interesantes que avalan esta visión. El primero corresponde a Carlos Silva Cruz quien, en conferencia dictada en la sesión inaugural de una jornada organizada por la Asociación de Educación Nacional, en el Teatro Municipal de Santiago, reafirmaba de esta manera la función de la enseñanza de la música en la escuela:

El gusto por la música es innato en las masas populares; i es uno de los mas eficaces recursos que, bien dirigidos, pueden emplearse para la rejeneración de las costumbres del pueblo.(...) Hacia allá, sin embargo, debemos tender: hacia el mejoramiento de las clases populares por la educación de sus sentimientos i de sus costumbres.(...) La educación de los sentimientos populares es, pues, fundamental para la felicidad de los pueblos; i debería constituir la preocupación mas importante de los hombres de estado. Educar a un pueblo en un orden elevado de sentimientos, de honor, de trabajo, de respeto propio, de respeto mutuo; inculcarle –por la escuela, por la prensa, por el libro, por la música, por los entretenimientos populares, por los mil medios de que dispone la acción oficial i la acción social,- una manera de sentir noble i recta, vale mas, mil veces mas que inculcarles las ideas A o B, las ideas blancas o las ideas rojas.¹⁰⁰

El segundo ejemplo corresponde a Lucía Bérillon, en el texto “La Educación Atrayente”, en la *Revista de Instrucción Primaria*, quien entrega estos argumentos para fundamentar la importancia del canto escolar. En ellos se constata además un profundo eurocentrismo:

El canto es un poderoso instrumento i disciplina. Es más cultivado en Alemania e Inglaterra que entre nosotros. Por ejemplo, en el ‘Ladies Collage’ de Cheltenham, que cuenta con un millar de alumnas, el día empieza por un himno cantado en coro en el vasto hall gótico de la escuela. En el liceo de Versailles, se inician los estudios con la ejecución de un trozo cantado, ya por una clase, ya por varias. Carlyle decía: ‘Dadnos un hombre que cante trabajando, hará más en el mismo tiempo, lo hará mejor i perseverará mucho más. Se experimenta apenas la fatiga cuando se marcha al son de la música’.¹⁰¹

¹⁰⁰ Carlos Silva Cruz. “El progreso de la cultura musical en Chile”. Conferencia leída en la Sesión Inaugural de la Jornada de Extensión Universitaria de la Asociación de Educación Nacional, 1915, p. 13.

¹⁰¹ Lucía Bérillon. “La Educación Atrayente”, en *Revista de Instrucción Primaria*, 1915, pp. 105-106.

Como otro ejemplo de esta visión moralizadora es interesante descubrir las características de los primeros textos musicales de uso masivo en la educación pública chilena, se trata de la serie de libros de Bernardo Gohler “Cien cantos escolares”, publicados entre 1888 y 1910; y el trabajo de Woldemar Franke, profesor de canto de la Escuela Normal de Chillán, quien en 1890 publicó “Cantos Populares”, por encargo del Director del establecimiento José Tadeo Sepúlveda.

El trabajo de Gohler estaba destinado a la escuela primaria, secundaria y normal, y contenía repertorio vocal con canciones originales, adaptadas y traducidas. El hilo conductor de estos cancioneros eran el de ser recopilaciones de canciones populares o piezas vocales o doctas con texto original o creado especialmente en español, sobre temáticas vinculadas a la escuela, la patria o los valores religiosos. Los autores doctos que aparecían eran, entre otros, Mozart, Haydn, Haendel y Schubert. En cuanto al repertorio creado para los cancioneros, éstos incluían letras de canciones de connotados hombres públicos de la época, tales como Eduardo de la Barra y José Victorino Lastarria; y composiciones de destacados músicos como Eustaquio Segundo Guzmán y el propio Bernardo Gohler. Lugar importante en cada cancionero tenían los himnos patrióticos de Zapiola, Federico Guzmán y otros. La revisión del repertorio estuvo a cargo de José Abelardo Núñez, lo cual confirma el interés político en resguardar la orientación de la asignatura. Como ya se señaló, la temática de las canciones apuntaba a formar valores en lo relativo al amor a la patria, el respeto a Dios, a los padres, profesores, escuela, etc. Como ejemplo, obsérvese el texto de la canción “Al entrar a la escuela”¹⁰², creado en letra y música por Gohler y perteneciente al Cuaderno Primero para las escuelas primarias:

Vamos a la escuela, vamos sin tardar
que la escuela es templo de felicidad.
Si alguno a la escuela no quiere venir
falta a sus deberes i será infeliz.

A la escuela que ya es hora
sin demora vamos pues
nos lo exige, nos lo manda
la voz santa del deber.

De los profesores vamos a escuchar
saludables reglas de moralidad.
Ellos cariñosos labran nuestro bien

¹⁰² Consultar imagen N° 3 en el Anexo Fotográfico.

el que no los quiere un ingrato es.¹⁰³

En otro ejemplo, esta vez del Cuaderno Segundo para escuelas normales. Nótese cómo en una breve estrofa se entrega lo que podría considerarse el “abc” de las buenas costumbres de la época. Se trata de la canción “El alfabeto”, con texto de J. J. Olmedo y música de Eustaquio Segundo Guzmán:

Amor a la patria comprende
cuanto el hombre debe amar
su Dios, sus leyes, su hogar
i el honor que los defiende,
bondad el que la merece,
con ánimo siempre igual,
no se abate con el mal
ni en el bien se ensoberbece.
Candor en toda expresión,
callar lo más que pudieres,
mui cortés con las mujeres,
pero sin afectación.¹⁰⁴

El cancionero de Franke, en cambio, estaba preferentemente destinado a la formación musical de los maestros normalistas y, no obstante ello, mantenía las mismas características temáticas de los textos escolares. En este libro, el autor define tres partes y tipos de repertorio: los himnos religiosos, los cantos patrióticos y los cantos escolares. Se observa pues, que indistintamente de la edad del aprendiz, la formación musical se entendía desde esta perspectiva ética y formativa, por sobre la meramente musical. Esta visión instrumentalizada de la enseñanza de la música, entendida como “medio para”, más que como fin en si misma, se opone de cierta manera al paradigma clásico de las “bellas artes”, en tanto no pretende el aprendizaje de la música como una búsqueda y valoración de la belleza, sino por su utilidad práctica, en este caso, en la formación ciudadana, pero eso sí, teniendo como repertorio referencial el que constituye la base del paradigma citado, es decir, la música de concierto europea y la canción popular filtrada por la academia.

No obstante estas ideas de avanzada de una elite pedagógica del país, la realidad de los primeros años de implantación de la música como asignatura obligatoria en el país fueron muy

¹⁰³ Bernardo Gohler, “*Cien Cantos Escolares. Cuaderno Primero (Escuelas Primarias)*”, 1888, pp. 20-21

¹⁰⁴ Bernardo Gohler, “*Cien Cantos Escolares. Cuaderno Segundo (Escuelas Normales)*”, 1910, pp. 20-21

complejos. La falta de preparación de muchos maestros, la poca idoneidad de directores de escuelas y liceos, la falta de materiales, etc., fueron condicionantes para que muchas veces la ley fuera letra muerta. Al respecto José María Muñoz señala:

Que los institutores no prestaran la suficiente atención al Canto, no tiene nada de irregular: ellos mismos no sabían enseñar ni tenían medios para hacerlo. Lo que aprendían en la escuela normal no era adecuado para niños: solfeo, cánticos a voces de hombre, v. gr.: himno a San Martín, himno a O'Higgins, trozos de óperas. El repertorio aplicable a las escuelas se reducía a la canción nacional, himno a la bandera, canción de Yungai, las auras del valle..... a más de una que otra cancioncilla del repertorio particular de los profesores. No había música escolar impresa. Los maestros aficionados copiaban ejemplares de los cánticos, en papel de música, o se valían sencillamente de la pizarra de madera cuando no les bastaba el canto de oído. Reconocida esa deficiencia por las autoridades, en su deseo de halagar la afición del público a las fiestas cívicas, dieron en mandar profesores de música a las escuelas a preparar los cantos, semanas antes del 18 de Setiembre. A falta de profesores mandaban una banda de músicos bajo las órdenes de su director, o dirigida por 'el primero', es decir, el músico ayudante o el más entendido en el arte.¹⁰⁵

En contraposición a la mayoría del país, sólo en algunas escuelas y liceos significativos de Santiago y ciudades importantes del país, las asignaturas de "Música vocal" y "Canto y Gimnasia" se desarrollaron casi sin mayores problemas y generalmente con excelentes profesores. Señala Pereira Salas:

En 1892 funcionó la cátedra en Valparaíso, Chillán y Concepción, ciudad esta última que estableció el ramo de 'música vocal' en cada uno de los seis cursos secundarios, a cargo de Egisto Petrilli, Teodoro Loos, Domingo Brescia y Silvestre Valdivieso. En el Instituto Nacional desempeñaron ese cargo Manuel Jesús Zubicueta (1893), Pedro Pablo Travesari (1896-1901). En La Serena, Demetrio Salas, fue nombrado profesor de música y gimnasia en 1894. En Valdivia las clases comenzaron en 1899, a cargo de Aníbal González y Manuel Ruiz Tagle.¹⁰⁶

Por el contrario, en provincias de menor desarrollo, los derroteros de la asignatura fueron más inestables y contradictorios. Reproducimos a continuación un interesante extracto del "Informe sobre las Escuelas Públicas de la Provincia de Aconcagua", realizado por el Visitador Extraordinario y ya referido

¹⁰⁵ José M. Muñoz, "Historia elemental...", p. 233.

¹⁰⁶ Eugenio Pereira Salas, "Historia de la Música...", pp. 263-264.

director de la Escuela Normal de Chillán, José Tadeo Sepúlveda en Octubre de 1895 y a sólo dos años del inicio de la Ley:

La música vocal o el canto está mandada enseñar en todas las escuelas de la República; i sin embargo, no en todas ellas se da cumplimiento a esa disposición reglamentaria. En algunos establecimientos, la enseñanza se limita a la canción nacional i la de Yungai; en algunas escuelas de niñas solo se enseña uno que otro himno religioso i en algunas no se enseña nada, porque los maestros o no tienen buena voz, o no saben cantar. En donde mejor se encuentra la enseñanza de la música es en las escuelas superiores de niñas de San Felipe, Putaendo i los Andes; en la superior de niños de la primera ciudad nombrada i en las escuelas rejentadas por normalistas de la nueva era. Sin embargo, en la escuela de niñas número 4 de San Felipe, rejentada por una normalista nueva, no se enseñaba el canto.

El método mas jeneralizado para enseñar el canto es la ejecución previa de una estrofa por el maestro, seguida de la repetición por los alumnos.

La enseñanza del canto se encuentra, pues, mui descuidada en la provincia, a causa de la falta de preparación i competencia de los maestros. En muchas escuelas, en fin, no hai tan solo un ejemplar de las Poesías para los niños ni de los Cien cantos escolares.¹⁰⁷

En los primeros Liceos de Niñas del país, la implantación de los cambios de 1893 tampoco fue fácil, producto de la monopolización que pretendía imponer a este tipo de establecimientos la clase aristocrática santiaguina, que veía en el hecho de entregar la tutela de la educación femenina al Estado laico como una oportunidad peligrosa para el desarrollo de vicios morales, agravados por la convivencia de clases sociales diversas al interior de los liceos.

Aristocratizados y germanizados los dos primeros Liceos de Niñas de Santiago, cerraban sistemáticamente sus puertas a las jóvenes de la clase media y pobre. Eran colegios exclusivos que ofendían al sentido democrático, naciente ya en la República.¹⁰⁸

Mientras tanto, en el ámbito de la educación privada, el avance propiciado por los Programas de 1893 fue mucho más resistido, con lo cual y en los hechos, tanto los colegios particulares como los congregacionistas, “continuaron con el plan antiguo hasta bien entrado el siglo XX”¹⁰⁹. Esto significaba que la música seguía vinculándose a una marca de clase que se distanciaba de aquella visión menos elitista que se proponía desde la educación pública. Las condiciones materiales con las que contaban estos liceos particulares eran notoriamente superiores a los establecimientos estatales. Tómese como ejemplo la oferta de asignaturas que ofrecía en 1905 en Liceo de Niñas “Isabel Le-Brun de Pinochet” de

¹⁰⁷ Luis Hernán Errázuriz, “Historia de un área...”, p. 56.

¹⁰⁸ Amanda Labarca, “Historia de la enseñanza...”, p. 202.

¹⁰⁹ Amanda Labarca, “Historia de la enseñanza...”, p. 198.

Santiago, fundado en 1875, el cual a través de su folleto de presentación anunciaba clases de violín, bandurria, mandolina, guitarra, canto, piano, teoría musical y solfeo.¹¹⁰

Paralelamente, el desarrollo de la educación chilena en los albores del siglo XX vio reflejada en su propia realidad el grado creciente de confrontación que las distintas clases sociales vivían producto de las diferencias que se apreciaban entre ellas. Los movimientos obreros, los partidos políticos y sus interpretaciones particulares sobre la “cuestión social”, junto a una crítica creciente hacia el modelo económico liberal, tiene su correlato en las discusiones político-pedagógicas sobre la cobertura e igualdad de oportunidades que la educación debía brindar a todos los chilenos. Desde una perspectiva gremial, las primeras décadas del siglo vieron el surgimiento de varias agrupaciones docentes tales como la “Asociación de Educación Nacional”, la “Sociedad Nacional de Profesores” y la “Asociación General de Profesores de Chile”, entre otras.

Como parte de este debate, se detecta a comienzos del siglo XX y desde los profesores, la intención de incluir contenidos nacionales en las distintas asignaturas de la enseñanza, las cuales hasta ese momento habían sido depositarias del sistema francés y posteriormente del alemán, en desmedro de lo chileno. De esta manera se constata un nivel de reflexión y compromiso creciente del profesorado con las cuestiones que les eran propias. Lamentablemente, la formación docente secundaria en música aún no estaba lo suficientemente desarrollada, con lo cual, la cobertura y la valoración de la asignatura aún eran un ideal irrealizable en la práctica. En 1906 la formación del profesor de música para la enseñanza secundaria se realizaba desde dos vertientes diferentes:

a) El Instituto de Educación Física y Técnica, dado el carácter de ramo técnico que la música poseía en el currículo. Los estudios duraban dos años, el ingreso exigía poseer 5° año de Humanidades cursado y el Plan de Estudios era el siguiente:

¹¹⁰ Prospecto del Liceo “Isabel Le-Brun de Pinochet”, 1905, p. 5.

Figura 8: Plan de estudios musicales para la formación del profesor secundario en el Instituto de Educación Física y Técnica 1906.

Asignatura	Horas semanales, 1 ^{er} año	Horas semanales, 2 ^{do} año
Fisiología	-	1
Solfeo	3	3
Teoría	2	2
Armonía y Composición	-	2
Piano	2	1
Metodología del Canto	1	1
Conjunto Coral	2	2
Francés	2	1
Psicología	-	4
Educación Cívica	1	1

FUENTE: M^a. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, "Panorama de la Educación Musical...", p. 39.

b) El Conservatorio Nacional de Música que, como ya se ha mencionado, era una institución gratuita, y otorgaba el título de profesor de canto, violín o piano para la Escuela Normal o para la enseñanza secundaria. En el caso de los profesores de canto, nótese a modo de ejemplo el plan de estudio de los profesores para la escuela normal en el año 1911, señalado en el texto de Luis Sandoval:

Figura 9: Plan de Estudios para Profesor de Escuela Normal de Canto en 1911.

Preparatoria
<ul style="list-style-type: none"> - Nociones de acústica. Ejercicios de gimnasia respiratoria. Nociones generales sobre los órganos vocales en el acto de la fonación. - Emisión de la voz y ejercicios de entonación de los intervalos. - Estudio de los timbres y unión de los registros. - 12 solfeos especiales para la impostación de la voz, de L. S. Giarda. - Ramos complementarios obligatorios: primer año de Teoría y Solfeo, preparatoria de Piano, primer año de Italiano, y Conjunto Coral.
Primer año
<ul style="list-style-type: none"> - Primeros grados de agilidad. - Ejercicios que se escogerán según la calidad de la voz y la disposición de cada alumno. - Portamento de la voz. - 25 solfeos progresivos. - Ramos complementarios obligatorios: segundo año de Teoría y Solfeo, primer año de Piano, segundo año de Italiano, y Conjunto Coral.

Segundo año
<ul style="list-style-type: none"> - Segundo grado de agilidad. - 25 solfeos. - Reglas para la aplicación de la palabra al canto. - Trozos de la antigua Escuela Italiana. - Ramos complementarios obligatorios: segundo año de Piano, Estética, Conjunto Coral.
Tercer año
<ul style="list-style-type: none"> - 25 solfeos a una o más voces. - Nociones sobre la forma clásica de la música de cámara. - Romanzas de Gounod, Bizet, Schubert, Schumann, Brahms, Grieg, etc. - Trozos de óperas de la antigua Escuela Italiana. - Ramos complementarios obligatorios: tercer año de Piano, Estética, Conjunto Coral.
Examen para obtener el diploma de profesor de Curso Normal
Para obtener el diploma de Curso Normal, se debe dar pruebas de haberse posesionado de las enseñanzas de preparatoria, primero, segundo y tercer años, haciendo para esto una clase práctica.

FUENTE: Luis Sandoval, "Reseña Histórica...", pp. 37-38.

No obstante estos dos caminos de formación, con fecha 16 de junio de ese año, 1906, el decreto N° 3016 del Gobierno "ordena preferir a los alumnos diplomados del Conservatorio para ocupar los empleos de profesores de música en las Escuelas Normales, Liceos, etc."

Recién en 1917 el Instituto de Educación Física y Técnica cambia el requisito de ingreso para ser profesor de música, debiendo ser Bachiller en Humanidades o egresado de la Escuela Normal. Aún así, la pedagogía en música era una rama de especialización poco desarrollada y requerida por los docentes. Se sabe, por ejemplo, que el mismo Instituto formador publicó cifras de profesores egresados en el período que va de 1910 a 1924, es decir, catorce años, de apenas 19 profesores de música en todo el país.¹¹¹

En la instrucción primaria el escenario era similar. Los profesores normalistas a cargo de esta tarea vieron, a principios del siglo pasado, reducida su formación musical y, por ende, las exigencias hacia la asignatura¹¹². Si en 1902 una de las condiciones que debía cumplir un aspirante a la Escuela Normal era el aprobar un examen de aptitudes musicales¹¹³, ya en 1910 la Escuela Normal de Mujeres suprime la enseñanza del violín, la cual se impartía desde 1890 en la asignatura "Música: canto, violín y armonía", al considerar que para el aprendizaje de dicho instrumento se requiere de un talento

¹¹¹ M^{ra}. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, "Panorama de la Educación Musical...", p. 40.

¹¹² Consultar imagen N° 4 en el Anexo Fotográfico.

¹¹³ Artículo 64 del "Prospecto que contiene los requisitos que se necesitan para ser alumno de la Escuela Normal de Preceptores de Chillán", 1902, p. 3.

excepcional. Paradójicamente, la actividad reemplazante resultó socialmente más cercana y valiosa a las futuras maestras y también a sus alumnos y alumnas, el detalle no menor es que junto con el cambio de orientación del ramo, la cantidad semanal de horas se redujo a menos de la mitad:

La enseñanza de este ramo (música) se ha limitado al canto y la teoría de la misma (...) el estudio del violín se ha reemplazado con la formación de una estudiantina escolar por alumnas que tienen talento e interés para dedicarse a ella, eligiendo el mandolino o la guitarra como instrumento de fácil aprendizaje.¹¹⁴

No se trata sin embargo, de un cambio en los planes de estudio de los profesores normalistas producto de una naciente valoración de las manifestaciones populares. Se trata más bien, de la creciente importancia que la corriente positivista gana en la educación, desplazando al arte y a la música, en beneficio de las asignaturas tradicionales. De hecho, en la reforma a los planes de estudio de las escuelas normales en 1913, la cantidad de horas semanales de “Música y Canto Coral”, durante los cinco años de formación, es igual a 8 en comparación a las otras 147 horas semanales de las demás 14 asignaturas.¹¹⁵

No obstante este panorama aún deficiente en lo que respecta a la formación profesional, un cambio notable en la percepción de la música dentro del sistema educativo de la época es el que tiene que ver con su valoración en el desarrollo del pensamiento estético. Esta dimensión cognitiva del fenómeno sonoro no había sido aún reconocida y, en general, no se asumía cabalmente que la adquisición del lenguaje musical produjera algún tipo de impacto en el desarrollo del pensamiento. Ciertamente, las primeras luces en este cambio de enfoque sobre la música en la escuela las entregaron quienes tuvieron vínculos con el desarrollo del pensamiento estético en Europa desde antes de 1893 y luego, en los primeros años del siglo XX.

Ya José Abelardo Núñez en 1883 planteaba que la música contribuía “al cultivo intelectual y moral del niño despertando en él, las primeras impresiones por todo lo que es bello”.¹¹⁶

¹¹⁴ Ana Ottenberger, “*Concepciones y vacíos...*”, p. 25.

¹¹⁵ Cristián Cox y Jacqueline Gysling. “*La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*”, 2009, p. 96.

¹¹⁶ Citado en Errázuriz, “*Historia de un área...*”, p. 96.

Iniciado el siglo XX, la *Revista de Instrucción Primaria* se constituye en un bastión desde donde se difunden ideas de vanguardia en la práctica pedagógica. Gutenberg Lagos informaba en 1912 sobre la educación estética en Bélgica con estas palabras:

La educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del personal docente; él se consagrará a ella de todo entero, empleando todos los recursos de su inteligencia i de su corazón, para hacer fácil a sus alumnos la práctica de sus deberes. Él buscará las ocasiones de hacer a sus alumnos sensibles a todo lo que es bello en la naturaleza, en las artes o en la vida moral, para aprovechar así la influencia que la cultura estética ejerce sobre el carácter i el sentimiento.

El objeto de la enseñanza estética en la escuela es de despertar i desarrollar el amor a lo bello por la acción del ambiente i por la práctica de ejercicios de dibujo, modelado, canto, recitación i gimnástica.¹¹⁷

La relación, entonces, entre moral y estética en la escuela se da en la medida en que la segunda allane el camino para desarrollar la primera. Esta relación de dependencia además se enmarca en una práctica pedagógica en la que el profesor o profesora, junto al trabajo sistemático del aula, debe aprovechar todas las ocasiones posibles que el “ambiente” ofrezca para sensibilizar y educar estéticamente. Sobre la enseñanza de la música, el autor mencionado recomienda:

La enseñanza del canto puede ejercer una grande influencia sobre la cultura estética, si aquella es bien hecha. La elección de los trozos debe recaer de preferencia sobre obras o fragmentos de obras debidas a compositores de renombre; todo lo que es banal o vulgar debe ser rechazado.¹¹⁸

En el año siguiente, 1913, el profesor Alberto Mandujano, siguiendo la línea de pensamiento de Gutenberg Lagos, publica en la misma revista su artículo “El arte en la escuela”, en él argumenta a favor de la educación estética como un elemento de necesidad social:

No olvidemos que la Escuela Primaria es el único establecimiento de instrucción por donde pasa la jente del pueblo, el obrero, el roto; en donde se ajita con más violencia la miseria, el crimen i el vicio, i que esta jente, más que ninguna otra, tiene necesidad de emociones estéticas que le sirvan de escudo, de lenitivo o calmante de las fatigas de sus rudos trabajos; que le hagan abandonar el lenguaje grosero i los malos hábitos, i que le evite caer en el fango de las pasiones i el vicio.¹¹⁹

¹¹⁷ Luis Hernán Errázuriz, “*Cien años de Educación Artística en Chile*”, Volumen I, 1985, p. 137.

¹¹⁸ Luis Hernán Errázuriz, “*Cien años...*”, p. 140.

¹¹⁹ Luis Hernán Errázuriz, “*Cien años...*”, p. 149.

La educación estética en la escuela se desarrollaba en función del descubrimiento y valoración de lo bello, de la sensibilización del buen gusto, del discernimiento entre lo artístico y lo feo y banal. Lo interesante es que la educación estética, íntimamente ligada a la educación moral, era una experiencia que debía atravesar toda la experiencia escolar, desde el ambiente físico hasta el currículo, propiamente tal, pero de manera transversal.

Ella no deberá formar una rama aparte de la educación, ni será objeto de un examen, de preparar a los alumnos en la técnica de las bellas artes, ni el de enseñarles su historia. Su enseñanza se debe hacer en una forma ocasional en todos los ramos, en la vida escolar, familiar i social; en la educación jeneral será siempre asociada a la acción, a la bondad, a la verdad i a la utilidad.¹²⁰

La preocupación por el entorno y por la planificación previa de las actividades según el fin perseguido, se manifiesta, por ejemplo, en las propias indicaciones que el autor citado entrega para desarrollar lo que él llama la “belleza artística” por medio de la música en la escuela.

La música i el canto son dos ramas que actúan directamente sobre el corazón i los bellos sentimientos; ambas contribuyen a la depuración del gusto, ejerciendo, por consiguiente, una grande influencia sobre la educación estética. Pero en la escuela no se debe hacer cantar sino coros i canciones irreprochables en cuanto al fondo i a la forma; ellos deben ser elejidos de entre fragmentos debidos a grandes compositores.¹²¹

Como ya hemos podido advertir, esta concepción clásica sobre lo bello estaba supeditada a las obras reconocidas de música de concierto europeas y a los himnos patrióticos que, por lo demás, estaban compuestos en el mismo tipo de lenguaje clásico romántico y excluía obviamente el conocimiento y la valoración del repertorio tradicional, popular o folclórico. Ya se ha señalado que esta visión corresponde a la manifestación del sistema de las “bellas artes” aplicadas a la música, para el cual el fin estético y la búsqueda de lo bello constituía la finalidad de la “obra de arte”, lo que la instalaba en un estadio superior a las manifestaciones populares, las cuales no eran consideradas artísticas.

Entre 1910 y 1912 aparecen nuevos programas para la asignatura. En ambos se observa un avance de la propuesta curricular en lo que dice relación a los contenidos, en comparación a los primeros

¹²⁰ Luis Hernán Errázuriz, “Cien años...”, p. 149.

¹²¹ Luis Hernán Errázuriz, “Cien años...”, p. 152.

programas de fin del siglo XIX. En los de instrucción primaria de 1910 aparecen, para cada año, contenidos referidos tanto al canto de oído como a la teoría musical.

Figura 10: Programa de Canto de Instrucción Primaria de 1910.

Primer Año	Canto al oído	Canciones a una voz dentro de la escala de Do.
	Teoría Musical	Escala de Do i ejercicios de medida.
Segundo Año	Canto al oído	Canciones a una voz, dentro de la novena i de Do grave a Re en cuarta línea.
	Teoría Musical	Escala y acorde de Do, ejercicios de medida.
Tercer Año	Canto al oído	Canciones a una voz, dentro de la novena de Do a Re. Primera parte de la Canción Nacional.
	Teoría Musical	La pauta, la llave, escritura y lectura de las notas.
Cuarto Año	Canto al oído	Canciones a una i dos voces del La grave y del Re en cuarta línea. Estrofa completa de la Canción Nacional. Canción de Yungai.
	Teoría Musical	La parte melódica, notas, accidentes, acordes, intervalos. Lectura de notas.
Quinto Año	Canto al oído	Canciones a una i dos voces dentro de la amplitud del La grave i el Re en cuarta línea. Coro de la Canción Nacional. Canción de Yungai.
	Teoría Musical	Parte rítmica, duración de las notas i silencios. Compases y aires. Lectura de notas i seudo solfeo.
Sesto Año	Canto al oído	Canciones a dos voces dentro del Sol grave i el Mi en cuarto espacio. Canción Nacional. Canción de la Bandera.
	Teoría Musical	Parte dinámica: pp, p, mf, f, ff, cresc., dim., matiz musical, lectura de notas i seudo solfeos.

FUENTE: Inspección General de Instrucción Primaria, Boletín N°6, 1910. Aparecido en Ottenberger, "Concepciones y vacíos...", pp. 24-25.

En la instrucción secundaria la asignatura vivió una gran cantidad de especulación en cuanto a su presencia en los planes y programas. No obstante a su instalación obligatoria en 1893, desde ahí y hasta 1912, se sucedieron una serie de propuestas y decretos que modificaban dicha obligatoriedad tanto en preparatoria como en humanidades. Cabe decir que en ninguna de estas propuestas la presencia de la música en el currículo aumentó en relación a 1893, sino que en todas ellas la cantidad de horas bajó e incluso en alguna de ellas se llegó a no contemplar la música como obligatoria. Dichos vaivenes ratifican una condición inestable y aún marginal de la música en el sistema educativo del país. Al observar esta volatilidad de la asignatura en el currículo, el triunfo de 1893 pareció ser entonces el de unos pocos visionarios, más que la expresión de un convencimiento general del mundo político y pedagógico sobre la importancia de la formación musical del ser humano. Aunque varias de estas propuestas y decretos no llegaron a concretarse, es importante su conocimiento como ratificación de lo complejo que resultó para la asignatura de música el ganar y mantener un lugar en el currículo escolar. Obsérvese un cuadro resumen con la destinación horaria para la asignatura en la instrucción secundaria, tanto en la preparatoria como en humanidades, desde 1893 a 1912.

Figura 11: Cantidad de horas de música en la educación pública chilena entre 1893 y 1912.

Año	Asignatura en Preparatoria	Horas semanales	Asignatura en Humanidades	Horas semanales
1893	Canto y Gimnasia	3	Canto	2
1897	Canto y Gimnasia	3	Canto y Gimnasia (sólo en 1°)	4
1901	Canto y Gimnasia	3	No hay	0
1908	No hay	0	No hay	0
1910	Canto	½ hora diaria	Canto y Gimnasia	3
1912	Canto	2	Canto	2

FUENTE: Anexos en "Programa de Canto", Consejo de Instrucción Pública, 1913, pp 8-20.

Luego de estos años de inestabilidad para la asignatura, el programa finalmente promulgado para la instrucción secundaria en 1912, entregó un desglose de contenidos mucho más secuenciado que el de 1893 y desarrolló dichos contenidos anualmente, para lo cual separó los niveles tercero, cuarto, quinto y sexto de humanidades, que en el programa anterior de 1893 aparecían juntos y con los mismos contenidos. Destacan en este programa de secundaria la inclusión, por primera vez en Chile, de la historia de la música europea y de elementos de musicología. Tan diferente fue considerado este programa en comparación al anterior, que se llegó a considerar "la enseñanza del Canto i de la Música por primera vez reglamentada para la enseñanza secundaria"¹²², aunque esta afirmación provenía del propio autor de dichos programas. Nos referimos al maestro Ismael Parraguéz, en ese tiempo profesor de música del Instituto Nacional, del Liceo de Aplicación de Santiago y muy prolífico autor de textos escolares, editando entre otros, siete libros de cantos escolares para la enseñanza preparatoria y los seis cursos de humanidades, un libro de poesías infantiles, un texto teórico y de musicología para profesores, entre varios otros textos¹²³.

No obstante la presencia de una mayor cantidad de contenidos teóricos, el carácter de la asignatura continuó centrado en el canto. Nótese las siguientes "Observaciones Generales" aparecidas en la presentación del Programa de Estudio:

¹²² Consejo de Instrucción Pública, "Programa de Canto", 1913, p. 7.

¹²³ Consultar imágenes N°s 8 y 9 en el Anexo Fotográfico.

- 1- La clase de Canto, principalmente en las preparatorias i en los cuatro primeros años de humanidades está destinada al ejercicio de cantar, más que el de teorizar sobre la Música.
- 2- Además de los coros, nunca faltarán en cada clase los ejercicios de vocalización, como gimnasia de los órganos de la respiración, en forma de ejercicios de entonación, de medida i de dinámica.
- 3- No olvidar enseñar, a lo menos, un coro en idioma extranjero en cada curso i en cada año.¹²⁴

En la revisión del detalle de dicho programa se puede observar su mayor elaboración en relación a aquellos de 1893:

Figura 12: Programa de Canto en la Instrucción Secundaria de 1912.

Primer año de Preparatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1- Dos canciones nuevas, a una voz, en cada mes; las canciones no excederán de una 8ª de amplitud. 2- Leer (hablando) las notas de las mismas. Recitar, cantar, leer i escribir la escala de do.
Segundo año de Preparatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1- Dos canciones nuevas, a una voz, en cada mes; las canciones no excederán de una 9ª de amplitud. 2- Leer (hablando) las notas de las mismas. Recitar, cantar, leer i escribir la escala i el acorde de do.
Tercer año de Preparatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1- Dos canciones nuevas, a una voz, en cada mes; las canciones no excederán de una 10ª de amplitud; además algún canon fácil. 2- Leer (hablando i solfeando) las notas de las mismas. Algunos solfeos con notas blancas i negras en tono de do.
1er Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Tres canciones nuevas a una voz, o dos canciones nuevas a dos voces, en cada mes. Himnos Nacional i de Yungai, a una voz. Vocalizaciones con escalas i acordes. 2- Lectura i solfeo de los cantos aprendidos. Solfeos con blancas, negras i corcheas en tonos de do, sol i fa. Ejercicios de copia. 3- La teoría musical que intuitivamente se desprende de las canciones i solfeos.
2º Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Dos canciones nuevas a dos voces, en cada mes. Himnos Nacional i de Yungai, a dos voces. Algún coro en idioma extranjero. Vocalizaciones de escalas i acordes. 2- Lectura i solfeo de los cantos aprendidos. Solfeos en compases con denominador 8. Ejercicios de escritura al dictado. 3- La teoría musical que intuitivamente se desprende de las canciones i solfeos del año.
3er Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Dos coros nuevos a dos voces o uno a tres voces, en cada mes. Vocalizaciones. 2- Lectura i solfeo de los coros aprendidos. Solfeos a una i dos voces. Escritura al dictado. 3- Un resumen sistemático de la teoría musical aprendida en el primer ciclo de humanidades. 4- Historia del Himno Nacional, Himno de Yungai, Marseillaise i God save the King.
4º Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formación del coro a tres voces: uno o dos coros nuevos a tres voces, en cada mes. Vocalizaciones de escalas i acordes. 2- Solfeo de los coros aprendidos, especialmente la parte de cada voz. Escritura al dictado. 3- La teoría musical que se desprende de cada coro. 4- Biografía de los principales autores cantados en el año; jénero a que pertenecen los coros aprendidos i, en jeneral, la materia de Musicología que es posible desprender de los coros del año.

¹²⁴ Consejo de Instrucción Pública, "Programa...", pp. 6-7.

5° Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Uno o dos coros nuevos a tres o cuatro voces, en cada mes. Vocalizaciones. 2- Solfeo de los coros aprendidos. Ejercicios de lectura musical; escritura al dictado. 3- La teoría musical de cada coro; jénero de éstos; biografía de los autores cantados en el año; análisis teórico del coro. 4- Musicología: tratamiento sistemático del ramo: formas i jéneros de música; diferentes notaciones; los instrumentos musicales; acústica; estética.
6° Año de Humanidades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Uno o dos coros nuevos a tres o cuatro voces, en cada mes. Vocalizaciones. 2- Solfeo de los coros aprendidos. Lectura i escritura musical. 3- La teoría musical de cada coro; jénero de éstos; biografía de nuevos autores; análisis del coro. 4- Historia de la Música, cronológicamente, pasando la Antigüedad i la Edad Media en los tres primeros meses, para dar mayor desarrollo a la música moderna i contemporánea.

FUENTE: Consejo de Instrucción Pública, "Programa de Canto", 1913, pp. 3-6.

En este punto, en el que los programas comienzan a adquirir cada vez mayor complejidad técnica, cabe preguntarse si los maestros de primaria y secundaria estaban preparados para realizar las indicaciones que desde Santiago se impartían, o si, como ya hemos revisado a partir de la oficialización de la asignatura, se continuaron separando cada vez más el discurso de la práctica real de la música en el aula. Esta contradicción adquiere mayor fuerza si desde el mismo nivel central de elaboración de las políticas educativas, el mensaje sobre la asignatura y las condiciones objetivas de su presencia en el currículo ha sido también siempre contradictorio al comparar la supuesta importancia declarada con la carga horaria semanal, el carácter obligatorio y los recursos invertidos.

La condición permeable de la asignatura se evidencia aún más en 1916. La poca regulación y seguimiento de ella desde el nivel central hace caer en vacíos e inexactitudes de información sobre el currículo musical. Una de ellas se refiere al nombre de la asignatura. Ese año, en los planes de estudio se decreta como nombre en secundaria a "Canto y Gimnasia", con una asignación horaria de tres horas semanales según decreto N° 61 del 2 de enero de 1912. Sin embargo, los programas de la asignatura correspondientes se refieren a la asignatura no como "Canto y Gimnasia", sino que como "Canto" con asignación de dos horas semanales. Esta diferencia ha generado confusiones, las cuales en algún estudio histórico sobre el tema, como el ya citado de la profesora Ana Teresa Sepúlveda, han llevado erróneamente a referirse a "Canto y Gimnasia" como la asignatura existente en la instrucción secundaria en Chile entre 1916 y 1935, lo cual, a la luz de los programas oficiales de estudio existentes, no es tal. Efectivamente, en el nombre de la asignatura existen dos versiones, la del plan de estudio ("Canto y Gimnasia") y la del programa de estudio ("Canto"); no obstante en este trabajo nos remitiremos al cuerpo teórico en el cual el currículo aparece finalmente desarrollado, esto es, el programa de estudio, por lo

cual asumiremos que en el período mencionado 1916-1935 la asignatura es: “Canto”, pues no existe, hasta el momento, ningún programa de “Canto y Gimnasia” conocido, así como tampoco alguna mención anecdótica o académica en publicaciones de la época.

Caso aparte y curioso resulta ser la revisión del currículo musical de un tipo de educación pública especial en la época: las escuelas correccionales, las cuales tenían por rol el educar separadamente del resto de la población escolar a aquellos niños que infringían la ley. Existieron tres establecimientos de este tipo en el país: en Santiago, Valparaíso y Concepción, siendo el de Santiago el de mayor permanencia, entre 1896 y 1927¹²⁵. El programa de música de dicha escuela a principios de siglo sorprende, si se lo compara con el resto de la educación pública de la época:

Figura 13: Programa de “Música” de la Escuela Correccional De Niños De Santiago en 1907.

<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones sobre el manejo de los instrumentos. - Enseñanza de la pauta o pentagrama. - Explicación de las llaves. - Llaves principales de sol y de do. - Colocación de las llaves de sol y de do, según sus líneas. - Las notas. - Ejercicios musicales. - Los compases. - Valores de las notas, según las figuras. - Ejercicios de piezas fáciles, hasta adquirir el verdadero conocimiento de las notas o signos musicales.
INSTRUMENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Bajo profundo, Bajo, Contra-bajo, Pistón, Clarinete, Flauta, Quinto, Requinto, Bugle, Trombón, Barítono, Platillos, Caja-tambora, Bombo y Triángulo. <p>El alumno deberá quedar apto para ejecutar cualquier ejercicio en los instrumentos arriba indicados.</p>

FUENTE: “Programas de Instrucción para la Escuela Correccional de Niños de Santiago”, Imp. Ponce Hermanos, Santiago, 1907.

En este escenario de la asignatura, se inicia la particularmente compleja década de los años 20. Una gran inestabilidad política tuvo un fuerte impacto en todo el sistema educacional chileno y particularmente en la educación pública. Con la misma rapidez cambiaron gobiernos y ministros, se aprobaron y derogaron decretos, nacieron y murieron iniciativas, y se afianzó lo que finalmente será el

¹²⁵ Alejandro Tsukame. “*Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal; contextos institucionales para la intervención*”. El Observador, p. 77.

reconocimiento del Estado sobre su responsabilidad en la gestión educativa del país, traducida esta misión concretamente en la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 y en la refundación del Ministerio de Educación Pública en 1927.

Este nuevo rol del Estado, de alguna manera mas comprometido con la gestión pública, fue producto del cambio que significó la promulgación de la Constitución de 1925, bajo el primer gobierno de Arturo Alessandri. En esta carta fundamental se consolida el paso del régimen parlamentarista al presidencialista, otorgándole al Ejecutivo mayor autonomía en su acción política frente al Congreso y separándolo definitivamente del poder de la Iglesia, entre otras importantes consecuencias.¹²⁶

Ya 1920 inauguraba una década de cambios con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, del 26 de Agosto de ese año. Esta ley garantizaba los cuatro primeros años de los estudios primarios para todos los niños y niñas menores de 13 años del país e incluía entre sus muchas asignaturas a "Ejercicios Gimásticos y Militares y Canto"¹²⁷. Lamentablemente, la situación económica crítica del país impidió que efectivamente se cumpliera dicha cobertura obligatoria durante varios años.

Mientras tanto, el 1 de Abril de 1924, un grupo de ex compañeros universitarios que se reunía semanalmente desde Junio de 1918 a cantar corales de Bach, Mendelsson, Wagner y música de Palestrina, realizaba su primera asamblea pública tras convertirse en la Sociedad Bach, una organización que marcó un hito en la institucionalización de la música en Chile. Es la Sociedad Bach un grupo que nace como un coro cuyo interés original era difundir la música europea de diferentes épocas, como contraposición a la corriente verista que triunfaba en el país. Dicho objetivo inicial poco a poco fue extendiendo su acción al ámbito de las políticas de Estado, en relación a la formación y difusión musical en Chile. Su fundador y presidente fue Domingo Santa Cruz.¹²⁸

El afán fiscalizador de esta organización obtiene un triunfo importante al conseguir la reforma del Conservatorio Nacional de Música en 1928, luego de que éste asumiera el Plan de Estudios formulado por la comisión especial de la Sociedad, a solicitud del gobierno, e integrada por Domingo Santa Cruz, Cora Bindhoff, Magdalena Petit, Pedro Humberto Allende y Samuel Negrete. Se ha señalado que dicha

¹²⁶ Álvaro Góngora et al. "Chile (1541-2000). Una interpretación de su historia política", 2000, pp. 253-255.

¹²⁷ Ley de Educación Primaria Obligatoria, 26 de Agosto de 1920, artículo 16, p. 7.

¹²⁸ Para mayor información sobre la Sociedad Bach, consultar entre otros: "Domingo Santa Cruz W. Mi vida en la música", Raquel Bustos (ed.), 2008; y Samuel Claro V. "Historia de la música en Chile", 1973.

reforma marca “el comienzo de una nueva etapa en la historia de esta rama de conocimientos dentro de la educación pública chilena”.¹²⁹

Las críticas al programa de estudios del Conservatorio chileno habían sido permanentemente formuladas tanto desde dentro como fuera del país, como la que hizo el compositor francés Albert Lavignac en su publicación “La Educación Musical” de 1905, en la cual revisa la formación musical en múltiples conservatorios de Europa y América, y dice en relación a nuestro país:

El único establecimiento oficial de instrucción musical del Estado es el ‘Conservatorio Nacional’ de Santiago de Chile. Cuenta con mil doscientos cinco alumnos, de ellos trescientos cincuenta y seis hombres y ochocientas cuarenta y nueve mujeres. (...) Tiene profesores especialistas; para los cursos preparatorios de teoría y solfeo, piano y violín, se sirve de ayudantes, que son elegidos, y es especialidad digna de mención por su alcance pedagógico, entre los alumnos de los cursos superiores, quienes están obligados a servir una ayudantía durante dos años, como requisito indispensable para optar al título profesional. Además hay exámenes de grado para obtener título de profesor, normal o superior.

(...) A juzgar por los programas, parece que en este centro de enseñanza se desconoce lo que sobre todo es notable en historia, la importancia de la escuela orgánica y polifónica española del siglo XVI.¹³⁰

Lo interesante de esta cita es constatar cómo, junto a la valoración sobre la formación de profesores, se evidencia en la crítica final a los programas, la pugna creciente por la instalación del paradigma de las “bellas artes” en la enseñanza musical de la época, el cual, finalmente, dominará la segunda mitad del siglo XX.

En el ámbito de la educación pública, la Sociedad Bach tuvo incidencia directa en la promulgación del Consejo de Enseñanza Musical de Chile, aprobado por Decreto Ley N° 801, en Diciembre de 1925. Esta ley, que representaba un evidente intento hegemónico de la Sociedad Bach, pretendía centralizar un modelo formativo nacional y en la práctica nunca se concretó, debido a la gran inestabilidad política del período.

¹²⁹ Samuel Claro. “Historia de la Música...”, p. 124.

¹³⁰ Alberto Lavignac, “La Educación Musical”, 1929, pp. 359-360.

Allí se determinaba que el Conservatorio se llamaría en adelante 'Conservatorio Superior', y que tendría jurisdicción sobre los conservatorios regionales y las 'secciones musicales' que se crearán en los liceos.¹³¹

Junto a su influencia en la reforma de la enseñanza musical superior y su interés en participar en las políticas públicas sobre educación musical, la Sociedad Bach tuvo un papel decisivo en la creación de instituciones dedicadas al quehacer musical, como el Conservatorio Bach y el Conservatorio Nacional de Música reformado y publicaciones musicales periódicas tales como la Revista Marsyas, así como la difusión de la música de concierto de compositores nacionales. Cumplidas sus aspiraciones, la Sociedad entró en receso indefinido en 1932, concluyendo una etapa en la que esta organización fue, según el propio Domingo Santa Cruz, la expresión "en el plano musical" del movimiento ideológico reformista de 1928¹³². Posteriormente, los programas escolares de "Música y Canto" de 1935 recogerán sus postulados.

El 30 de Noviembre de 1927, bajo el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y en el contexto del llamado "Estado de Compromiso" generado por la Constitución de 1925, se refunda el antiguo Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto en el Ministerio de Educación Pública, asumiendo con ello el compromiso del Estado con la expansión de la educación en el país. De hecho, a partir de ese momento, el Ministerio concentró, entre otras obligaciones, la Dirección de Enseñanza Media que realizaba la Universidad de Chile desde el siglo anterior, lo que permitió por otro lado, que la Universidad asumiera en autonomía, las funciones profesionales y científicas que la han definido desde entonces y hasta hoy.

Como parte de la decisión del nuevo Ministerio de reorganizar la educación artística en el país, se crea en 1927 la Dirección General de Enseñanza Artística de la Superintendencia de Educación. Pero los vaivenes políticos, la reforma del Conservatorio y la creación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile hacen innecesaria la existencia de dicho organismo ministerial.

Entre 1927 y 1928, se vive un período de gran agitación política y también pedagógica. La creación de la Asociación Gremial de Profesores, que estaba formada por gran parte del magisterio de educación primaria, y con una articulación ideológica y práctica con otras organizaciones obreras del

¹³¹ Jorge Sepúlveda, "Historia de la música coral en Chile", en *Revista de Educación*, N° 70, 1979, p. 62.

¹³² Domingo Santa Cruz y Cora Bindhoff en Egon Kraus (et. al.). "El estado actual de la educación musical en el mundo", 1964, p. 47.

país, generaron un amplio debate en torno a su visión integradora del desarrollo educativo y los postulados de la “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Pedagogía Activa”, inspirados por Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschenteiner y María Montessori, entre otros. Priman en esta concepción pedagógica los postulados de la libertad, la naturalidad, el respeto al niño y el contacto con la realidad, donde la escuela se constituye en un laboratorio que prepara al niño para la vida del trabajo, en una sociedad industrial democrática. Dicho movimiento obtiene una concreción legal importante con la dictación del DFL N° 7.500 del 10 de Diciembre de 1927, mediante el cual se establecía el principio de unidad, continuidad y correlación del proceso educativo y de la institucionalidad estatal correspondiente. La “contrarreforma” de 1929 a cargo del ministro Mariano Navarrete, adhirió también a los postulados de la “Escuela Nueva”, pero desde una perspectiva eminentemente técnico administrativa.

Una vía de difusión oficial de las ideas de la “Escuela Nueva” fue la *Revista de Educación*, que comienza a aparecer en Diciembre de 1928, editada por el Ministerio de Educación Pública. Desde esta publicación también se plantearon periódicamente interesantes ideas sobre esta “nueva” educación musical, más activa, participativa, creativa, expresiva, integradora. Ya en su segundo número, la revista nos entrega el primer artículo publicado sobre una temática musical, titulado “Los conciertos en el Conservatorio Nacional de Música”, donde se hace una reseña a la temporada de conciertos que ofrece esa institución, producto de sus nuevas políticas de difusión. Como nota aparte a este artículo, se relata los pormenores de una interesante iniciativa, y quizás de las primeras en su género que informa sobre el “Curso para profesores de bandas en el Conservatorio Nacional de Música” que realizaría “un maestro contratado en Varsovia”.¹³³

El año 1929 estuvo marcado por dos hechos importantes para la institucionalidad y la proyección de la educación musical en nuestro país: se aprueba el texto definitivo que regula el Plan de Estudios de la Ley de Instrucción Primaria del año 20 y se funda la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile.

El Plan de Estudios de la Enseñanza Primaria de 1929 recoge en parte algunos avances conseguidos durante el período reformista de 1928, y para el caso que nos ocupa, un cambio en el nombre de la asignatura parecía reflejar una mirada nueva sobre ella: deja de llamarse “Canto y

¹³³ El citado artículo aparece en la *Revista de Educación* N° 2, de Enero de 1929, pp. 94-95. Las iniciales de su autor (C.H.S.) seguramente pertenecen a Carlos Humeres Solar.

Gimnasia” y pasa a ser “Canto y Música”, en la educación primaria. Lamentablemente esta condición le sería revocada prontamente en 1932, restableciéndose nuevamente “Canto y Gimnasia”.

Este errático cambio de nombre da indicios de una etapa en la historia de la educación musical en Chile en la cual la asignatura pugna por obtener un reconocimiento autónomo que, a ratos se le otorga, y a ratos se le quita. En este período la música en la educación tiende a ser reconocida, de manera esporádica, como tal en su propia individualidad, sin necesidad de realizarse junto a otras actividades que la ayuden a perfilarse y justificarse en el plan de estudios. Entre 1929 y 1932 se la desvincula de la educación física y aparece en el nuevo plan, formando parte del área de la “Educación Estética”, junto a la asignatura de Dibujo y Caligrafía. La distribución de horas semanales le asignó sólo una hora al ramo, desde 1° a 6° en la educación primaria. De manera contradictoria a su nuevo estatus, los programas de estudio de primaria son aún muy poco desarrollados en comparación a otros ramos. En “Canto y Música” se deja a elección del maestro los cantos y actividades de clase, sugiriendo las canciones de los profesores Julio Guerra e Ismael Parraguéz, además de rondas y cantos imitativos.

Se evidencia en la educación primaria una visión de la asignatura más bien utilitaria, es decir, la música no poseía, como ramo, un desarrollo curricular tal como en la educación secundaria y era más bien una actividad que se manifestaba en las expresiones públicas de la vida escolar. Algunos ejemplos que demuestran este carácter utilitario en el programa de 1929 los encontramos, obviamente, no en el mismo programa, sino que en otros párrafos que regulan las actividades generales de la educación primaria de la época. Tal es el caso del Artículo 125 del “Reglamento General de las Escuelas Primarias”, el cual establece la existencia de tres momentos extracurriculares durante la semana: la hora del cuento, la hora de biblioteca o lectura libre y la hora del canto coral, la cual estaba destinada sólo a los estudiantes de buen oído y buena voz¹³⁴. Otro ejemplo lo encontramos en el Artículo 133 del mismo reglamento, el cual regulaba la enseñanza que debían otorgar las llamadas “escuelas ambulantes”, las cuales equivalían a los cuatro primeros años de la escuela primaria; en ellas las materias seleccionadas eran lectura, escritura, aritmética, educación moral y cívica, cosas útiles, higiene, trabajos manuales e himnos patrióticos¹³⁵. Un último ejemplo corresponde al Artículo 150 que establece de manera obligatoria “como medio especial de contribuir a fomentar el patriotismo en las escuelas”, y quizás como

¹³⁴ “Reglamento General de las Escuelas Primarias”, Ministerio de Educación Pública, 1929, p. 40.

¹³⁵ “Reglamento General de las Escuelas Primarias”, Artículo 133, p. 42.

reminiscencia del primer centenario patrio, el aprendizaje del Himno Nacional, la Canción de Yungay y el Himno a la Bandera¹³⁶.

No obstante esta diversidad de matices entre el currículo musical de la enseñanza primaria y secundaria, el contexto de la reforma pedagógica abrió también un espacio de reflexión en torno a la enseñanza de la música que ayudó a definir, más adelante, un perfil de la asignatura mucho más técnico y profesional, donde el hacer música no era percibido sólo como una actividad lúdica o formativa sin necesidad de teorización sobre sus elementos constructivos. Muchos quienes abogaron por la profesionalización de la actividad docente y el desarrollo de la enseñanza de la música en la educación chilena alentaron una serie de iniciativas que ayudaron a la reestructuración posterior de la asignatura. Una de aquellas iniciativas fue el estudio ministerial sobre la materia que realizó el profesor Adrián Vásquez, también en 1929, el que con el título de “La renovación pedagógica y el liceo”, proponía fundar la práctica docente musical en el canto individual y coral, la producción musical y la academia musical.

Se establece entonces, una cierta pugna, esencialmente en la instrucción secundaria, en la cual, por un lado, el desarrollo del pensamiento pedagógico musical pretendía perfilar la asignatura hacia un carácter más disciplinario y técnico, mientras que las condiciones reales de realización del ramo no eran acordes a esta demanda. Por ejemplo, se lee en la presentación del programa del Primer Ciclo de Humanidades que los fines de la asignatura “no pueden formarse ni llenar su objetivo sin un estudio metódico de la teoría de la música y del solfeo, por parte de los alumnos”¹³⁷. Sin embargo, las señales de ambigüedad de la asignatura, relacionadas, por ejemplo, a la confusión de su nombre: “Canto y Gimnasia” o “Canto”, así como la poca cobertura de profesores especialistas en el país, establecía condiciones muy limitadas para el desarrollo propuesto.

Ese mismo año 1929, la Universidad de Chile obtenía su autonomía y el 31 de diciembre, por medio del DFL N° 6348 del gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se crea la Facultad de Bellas Artes, institución que reúne, por primera vez a nivel universitario, las actividades de formación profesional en las áreas de artes plásticas y música del país, e incorporando como parte de ella al Conservatorio Nacional de Música, la Escuela de Bellas Artes y la Escuela de Artes Aplicadas. Con ésta estructura, la Facultad “pasó a ejercer la tuición total de la música y las artes plásticas en el país, reemplazando de

¹³⁶ “Reglamento General de las Escuelas Primarias”, Artículo 150, p. 47. Consultar imagen N° 6 en el Anexo Fotográfico.

¹³⁷ Citado en M^ª. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, “Panorama de la Educación Musical...”, p. 16.

hecho a la Dirección General de Enseñanza Artística de la Superintendencia de Educación”¹³⁸. Su primer decano fue Ricardo Latchman, de 1929 a 1931; ese año asume Armando Carvajal y al año siguiente, desde 1932 hasta 1953, dirige la Facultad el compositor Domingo Santa Cruz.

De esta manera, con la tendencia marcada hacia un “despegue” en la autonomía de la asignatura en la instrucción primaria, la fundación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile y la reforma pedagógica de la “escuela activa”, comenzó una nueva etapa en la educación musical chilena en la cual la instalación del paradigma de las “bellas artes”, en la naciente Facultad, logró el reconocimiento de la música como una disciplina que merecía categoría y estudios superiores universitarios, eso sí, en tanto ésta respondiera a la visión estética que el paradigma exigía, además de necesitar del apoyo concreto del Estado para su desarrollo en múltiples manifestaciones artísticas y educacionales.

En el discurso pedagógico, el canto ya se ha validado y se reconoce, por lo menos teóricamente, la importancia de la educación estética como parte de las “buenas costumbres” y el “buen vivir” que la escuela debe transmitir. Junto a ello, comenzó a desarrollarse un perfil didáctico más participativo en la propia realización de la asignatura en el aula, en el cual se esperaba que los estudiantes ya no tuviesen un rol pasivo, sino que comenzaran a experimentar la música como una vivencia con mayores posibilidades que las que el canto colectivo ofrecía. Existió eso sí, aún un gran divorcio entre el discurso oficial y la realidad de un currículo contradictorio, con escuelas mal dotadas, pocos especialistas, más de algún profesor poco idóneo y escaso material didáctico. El progresivo aumento de la cobertura no se tradujo en un estándar de calidad en la educación musical del país. Sin embargo, desde las nuevas instituciones comenzó a plasmarse con fuerza un nuevo período marcado por la legitimación oficial de la asignatura, un nuevo currículo más especializado que promovió la difusión de las importantes metodologías musicales del siglo XX, algunas de ellas utilizadas hasta hoy y que dan cuenta de una renovada visión sobre la presencia de la música en la educación chilena.

¹³⁸ Samuel Claro, *“Historia de la Música...”*, p. 126.

Desde 1929 hasta 1945.

Esta tercera etapa histórica de estudio incluye a los años comprendidos entre 1929 y 1945. Las grandes transformaciones producidas en la sociedad chilena tuvieron consecuencias en la educación pública y privada, tanto en lo institucional como en lo curricular. Destaca fuertemente en el desarrollo del sistema educativo chileno de la época la acción política del Frente Popular, el cual fue una coalición de partidos progresistas y de organizaciones sindicales que obtuvieron la presidencia de la república para el profesor de castellano y abogado Pedro Aguirre Cerda, el primero de tres gobernantes del partido radical en Chile. El sello del gobierno de Aguirre Cerda se centró en el servicio a los intereses de los más desposeídos, a través del desarrollo de la industrialización y la educación. En este último plano, el gobierno de Aguirre Cerda y del Frente Popular, tradujo el lema de campaña “gobernar es educar”, construyendo cientos de escuelas de instrucción primaria en todo el país y aumentando considerablemente la matrícula nacional de los sectores populares.

Es en este período, cuando la definición de música en la escuela comienza a vivir un proceso de transformación y desarrollo, desde una visión didáctica centrada en el canto y ajena a la teorización, hacia una nueva mirada que paulatinamente comenzó a reconocer y a incluir otras formas de expresión musical distintas en el aula, tales como la formación instrumental y la creación musical escolar, para lo cual era necesario formar también a los estudiantes en los elementos constructivos de la música. Es por lo tanto, desde un punto de vista epistemológico y en relación al concepto de música en la educación, una etapa de transición desde la clase de canto como *un medio para*, hacia la clase de música como un fin en sí misma.

Los cambios producidos por el movimiento de la “Escuela Activa” o “Escuela Nueva” de 1928 y 1929 tuvieron una gran influencia en el pensamiento pedagógico nacional. Inmediatamente se comienza a hablar tanto de los “sistemas pedagógicos anteriores” que habían llevado al “fracaso integral de aquella educación”, así como de la “nueva pedagogía” que no podía “marchar por caminos tan distanciados de la realidad” sino que debía fundarse desde “todas las exigencias nacionales”.¹³⁹

¹³⁹ Juan Bardina, “Los vicios nacionales y la educación nueva”, en *Revista de Educación*, N° 6, 1929, p. 359.

Es esta una de las características fundamentales de esta nueva pedagogía, la constatación de la necesidad de conocer e involucrarse en la realidad particular del niño y de la sala de clases, para responder a las características particulares de cada grupo de estudiantes.

Ese común contacto de todos los viejos sistemas podríamos precisarlo en una de sus bases, que no era la única, pero que era la más fundamental: sistematizaban la escuela -el liceo, la universidad- para 'el hombre'. Ese 'hombre abstracto', que no era éste ni aquel, español ni alemán, listo o torpe, enfermo o sano, honesto o pillastre, era el niño de la escuela que está agonizando en estos instantes.¹⁴⁰

Junto con asumir la necesidad de comprometerse con la realidad particular de cada grupo de alumnos, se reconoce que el sujeto de la educación nueva, esto es el niño, es un ser que vive una edad con un valor propio e independiente de la vida adulta, y que posee conciencia y personalidad propia y merecedora de respeto.

Creyéndolo, tal vez por su corta vida fisiológica, un ser falto de conciencia y necesitado de que se le cree una, los adultos han pretendido siempre ser el creador de ella, haciéndola, como es lógico en todo creador, a imagen y semejanza de la suya, matando así la futura originalidad del niño hombre y restando variedad y diversidad al tipo humano.¹⁴¹

En el plano didáctico, frente a los métodos tradicionales de enseñanza, tales como el método expositivo y el de recitación, centrados en la figura del profesor como única vía de acceso al conocimiento, la "Escuela Activa" proponía centrarse en el estudiante a través de métodos tales como el de estudio dirigido, el método de proyecto o el de unidad de trabajo.

Un ejemplo notable de estos nuevos aires didácticos aparece reflejado en la experiencia que relata el profesor Adrián Vásquez en 1929:

Al amparo del vetusto sistema de la teoría musical, hemos realizado una larga jornada, la que, poco a poco, nos han ido llevando a la profunda convicción de lo necesario que es, sobre todo en música, modernizar los métodos de enseñanza. Tras este ideal hemos luchado, y por los resultados obtenidos en algunos ensayos, nos hemos convertido en fanáticos partidarios del método de la producción musical.

Entendemos por tal; al método en que el profesor crea un ambiente propicio a la espontánea manifestación del pensamiento y del sentimiento del niño. Esta manifestación

¹⁴⁰ Juan Bardina, "Los vicios nacionales...", p. 357.

¹⁴¹ Manuel Rojas, "Aspectos de la educación nueva", en *Revista de Educación*, N° 7, 1929, p. 472.

empieza con breves frases literarias, las que pulimentadas con una atractiva participación de alumnos y profesor, pasan a ser puestas en música. Esta música la inventan los mismos alumnos y el profesor la escribe en el pizarrón.¹⁴²

Se trata, ni más ni menos, que un trabajo de composición musical de creación colectiva, guiado por el profesor, pero realizado íntegramente por los alumnos en su texto y música. La experiencia citada, aparecida en la *Revista de Educación* N°5 de 1929, concluye con la presentación de la partitura de la canción “Vacaciones” compuesta por alumnos del Primer Año del Primer Ciclo del Liceo de Aplicación. Ciertamente, una excepción a la regla.

Originalmente y desde Europa, los postulados de la nueva pedagogía activa brindaban a la música la posibilidad de desarrollar el mundo sensible e individual del niño, centrandolo el énfasis en la creatividad y en la expresión. En Chile, ya en 1930 la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación Pública entregaba información acerca de los postulados del pedagogo suizo Jacques Dalcroze, sobre la educación musical de los niños:

La educación musical no debe tratar solamente de producir en el niño hermosos sonidos; ella debe tender a despertar y expresar sentimientos y pensamientos elevados, evocando bellas acciones.¹⁴³

Esto se conseguiría, según Dalcroze, por medio de “buena y abundante” música en el hogar, danzas libres, danzas rítmicas, cantos, orquestas infantiles con instrumentos primitivos y canto coral.

Lamentablemente para nuestro país, estas eran propuestas metodológicas absolutamente revolucionarias e irrealizables masivamente para la época: “danzas libres” suponía un trabajo de improvisación rítmico corporal, “orquestas infantiles con instrumentos primitivos” abría una dimensión de trabajo instrumental con características netamente escolares que no se había desarrollado aún en Chile, mucho menos con “instrumentos primitivos”, etc.

Los profesores que dictaban clases de música no estaban preparados, en su mayoría, ni profesional ni culturalmente para tales cambios, lo cual muchas veces generó un discurso pedagógico

¹⁴² Adrián Vásquez, “Un aspecto de la enseñanza musical en los liceos”, en *Revista de Educación*, N° 5, 1929, p. 329.

¹⁴³ Jacques Dalcroze, “La música en la educación de los niños”, en *Revista de Educación*, N° 15, 1930, p. 224.

ambiguo. Por un lado, se fortaleció el discurso sobre el valor de la música en la educación, pero por otro se mantuvieron sesgos excluyentes en relación a los fines de la asignatura y la elección del repertorio.

Corresponde principalmente al maestro encauzar, fomentar y aprovechar en la niñez esta importantísima veta que tan óptimos frutos puede rendir en la madurez.

Son dos las ideas primordiales que el maestro debería tener presente al poner en práctica la enseñanza de la música.

La primera, dar a conocer al niño las obras de los grandes maestros y de los buenos cultivadores de las canciones y danzas populares.

La segunda, tratar de evitarles la influencia perniciosa de la mala música.¹⁴⁴

A las interesantes y modernas propuestas sobre el rol del maestro en la enseñanza, “encauzar, fomentar y aprovechar”, el autor entrega algunos elementos concretos de formación musical que paradójicamente se centran sólo en la audición y la ejecución de repertorio. Propone estudiar a Beethoven y “tratar de que el niño se interese por el autor, por el hombre, que le comprenda”; lo popular es ejemplificado con “la ‘canción del tortillero’, saturada de poesía y ambiente popular”; y lo pernicioso aparece reflejado en la “música importada, de tangos de un sentimiento enfermizo y antiestético, florecida en los arrabales de grandes ciudades cosmopolitas extranjeras.” La música debe cumplir en la escuela, por lo tanto, “una verdadera cruzada de moralidad y buen gusto”.¹⁴⁵

Otro ejemplo interesante de esta etapa de transición en el pensamiento pedagógico musical, a inicio de la década, se refleja en el pensamiento de Roberto Olmedo Bascuñan, publicado en la *Revista de Educación* en Marzo de 1930¹⁴⁶. En un primer momento realiza una crítica al poco compromiso que se detecta en la profesión docente, para luego introducir un concepto de arte ligado más bien a la tradicional dimensión estética y moralizadora:

No condeno con lo que digo a los que fueron mis profesores; ellos no hacían más que amoldarse al ambiente de su época. Pero estas reflexiones sirven para corroborar la importancia decisiva que tiene en la nueva modalidad educativa la comprensión, por parte del maestro, del gran papel que juega la cultura espiritual en las labores docentes.

El maestro debe saber apreciar las diferentes manifestaciones de lo bello, ya sea en la palabra, el sonido, la forma o el colorido; así podrá cultivar en manera sabia las fuerzas

¹⁴⁴ Manuel Ortuzar, “*Algunas ideas sobre la enseñanza de la música en las escuelas*”, en *Revista de Educación*, N° 8, 1929, pp. 548-549.

¹⁴⁵ Manuel Ortuzar, “*Algunas ideas...*”, p. 549.

¹⁴⁶ Nótese además que éste artículo aparece en el mismo número de la revista dónde se publicó el artículo de Dalcroze mencionado anteriormente.

espirituales del niño, palancas poderosas que, bien empleadas, pueden remover montañas.¹⁴⁷

Para reafirmar sus ideas, Olmedo relata, en este mismo artículo, la experiencia de una charla didáctica de la época, en una escuela que, anecdóticamente, tiene como protagonista al gran músico chileno Pablo Garrido Vargas, oponiendo a lo valioso de la ilustre visita, el mal comportamiento de los niños en aquella ocasión y señalando al entorno musical de los estudiantes aludidos como explicación a sus actos indisciplinados:

El culto violinista Pablo Garrido, desfloró, ante un auditorio extrañado, claros conceptos estéticos, matizando su palabra fácil con notables interpretaciones musicales. Los escolares asistentes, espontáneos en la rudeza de sus espíritus ineducados, demostraron su fastidio ruidosamente, pidiendo algunos más osados, otra clase de música, la que ellos oían en sus casas, en las calles o en los teatros: un tango canallesco o una cueca trashumante a vino, por ejemplo.¹⁴⁸

Esta contradicción aparente entre la defensa de los postulados de esta “nueva modalidad educativa” y la valoración y utilización aún de esquemas didácticos instruccionales tradicionales, en desmedro de las manifestaciones musicales populares y folclóricas propias, por ejemplo, muestra lo complejo que resultó asumir el cambio cultural y pedagógico que exigía otorgar mayor protagonismo al hacer del estudiante y a su entorno musical, esto es, a las actividades de producción o creación, en desmedro de la pasividad de antaño.

En 1930, el DFL N° 5181 establece ciertas normas técnicas para la realización de la asignatura de “Música y Canto” y la elaboración de un repertorio de cantos escolares para ser utilizado en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación. Las tareas precisas para la elaboración de dicho repertorio escolar eran:

- a) Recolectar cantos populares tomados del folclore nacional y canciones que tiendan a formar en el niño el amor al hogar, a la escuela y a la Patria.
- b) Llamar a concurso a poetas y músicos chilenos para que compongan nuevos cantos escolares de acuerdo con las bases que se establezcan.

¹⁴⁷ Roberto Olmedo, “*El Arte en la Educación*”, en *Revista de Educación*, N° 15, 1930, p. 220.

¹⁴⁸ Roberto Olmedo. “*El Arte en...*”, p. 221.

- c) Seleccionar, dentro del repertorio de la música universal, canciones y obras corales que convengan a los diversos grados de la enseñanza.¹⁴⁹

Se evidencia en estas recomendaciones la falencia nacional detectada en función del material didáctico necesario para desarrollar las clases, además de una apertura cada vez más explícita y oficial hacia la diversidad de repertorios. Este naciente eclecticismo que posibilita el trabajo con música docta, popular y folclórica, sin embargo, no se reflejaba con igual fuerza en la sociedad ni el magisterio. Mientras los profesores normalistas de la educación primaria se abrían hacia los repertorios populares¹⁵⁰, los profesores de secundaria formados en el Conservatorio fueron muy críticos sobre ello, no sólo contra las manifestaciones populares, sino incluso contra la calidad de la enseñanza y la formación profesional de los primeros. Al parecer, la apertura estética no era tal, pues las manifestaciones populares y folclóricas no se valoraban en tanto no cumpliesen con el refuerzo de la moral conservadora dominante, con lo cual, y en definitiva, el reinado del paradigma estético seguía vigente y excluyente.

Una idea general de cómo se trabajaba en las escuelas primarias las actividades extraescolares en esos años la encontramos en la publicación “Cómo Educa la Nueva Escuela Chilena: breve reseña del trabajo efectuado en las escuelas del V Sector Escolar de Santiago, del objeto e importancia de las actividades que puede desarrollar la Escuela y del modo como deben organizarse y atenderse”, material surgido en 1930 como producto de las visitas realizadas por el Inspector escolar Manuel Martínez.

La inspección realizada a una veintena de escuelas de Santiago arroja interesantes resultados en una serie de actividades musicales, tanto de estudiantes como de profesores. El autor hace una reseña de las características de cada actividad, realiza sugerencias y describe resultados en las escuelas visitadas. Es interesante constatar, para los niños, la existencia de orfeones¹⁵¹, estudiantinas infantiles y academias de danza y rondas. En el caso de los profesores, se describen como actividades de perfeccionamiento profesional, el orfeón de profesores y la orquesta del profesorado¹⁵². Por ejemplo, en el acápite “Modo de formar un Orfeón Infantil”, Martínez realiza un juicio a la formación vocal de la época:

¹⁴⁹ Citado en Ana Ottenberger. “*Concepciones y vacíos...*”, p. 50.

¹⁵⁰ Recordemos que en la década del 30 se vive un gran desarrollo de la música popular en Chile, producto de la masificación del cancionero latinoamericano y el surgimiento del jazz.

¹⁵¹ Se les llamaba orfeones a los conjuntos corales.

¹⁵² Consultar imagen N° 10 en el Anexo Fotográfico.

La parte principal en el canto, es la teoría, para saber aplicar las reglas y el solfeo, que se encuentra casi completamente desconocido en la generalidad de las escuelas primarias. En realidad, el canto hasta ahora se ha enseñado solamente al oído, puesto que el niño, sin darse cuenta, canta por la imitación, la melodía que se le toque.¹⁵³

Luego, el autor entrega las pistas necesarias para la formación de un orfeón, las cuales citaremos íntegramente por el interés que poseen:

Para formar un conjunto coral de música, es necesario preparar al niño eficientemente desde sus primeros años, proporcionándole los conocimientos musicales que necesita y ampliándoselos en tal forma que cuando se encuentra apto, pueda cantar leyendo música. Se forma un conjunto coral escogiendo las mejores voces de los cursos superiores en las diferentes escuelas y luego uniformando los cantos, repartiéndose en los diferentes establecimientos, la música y letra de los cantos que se quieran enseñar. Una vez aprendidos parcialmente, en sus respectivos colegios, deberán reunirse cada cierto tiempo, semanal o quincenalmente, en un establecimiento adecuado para hacer los ensayos generales y así poder contar con cantos conocidos por todos los alumnos del Sector o parte de él, y tener en cualquier momento un conjunto coral uniforme y bien organizado.¹⁵⁴

Un diagnóstico más lapidario lo encontramos tres años más tarde, a través del informe de Hugo Davis: "La enseñanza musical en Chile. Informe sobre el estado de la enseñanza musical en las Escuelas Primarias de Chile, basado sobre visitas de inspección a las escuelas del 3^{er} sector escolar de las escuelas de Santiago. Visité treinta escuelas dos veces durante el año 1933". En este documento el autor critica frontalmente la preparación musical de los profesores normalistas, como la principal causa de un estado, por él, considerado deplorable de la enseñanza musical en el país. Algunas citas del diagnóstico de Davis a continuación:

En casi todas (las escuelas) había una falta entera de los más elementales conocimientos musicales. Encontré muy poca diferencia entre una escuela y otra. Fue en muy pocas escuelas en que el profesor daba el tono a la clase, para principiar el canto. Antes, preguntaban a los alumnos cual de ellos (o ellas) sabía dar el tono. Al encontrar uno, el profesor, con el acostumbrado 'uno, dos, tres, canten' los pobres alumnos hacían lo mejor que podían, a veces después de dos o tres tanteos, principiaban a cantar, las mas veces demasiado alto o demasiado bajo. Examiné más de cien profesores y profesoras, y solamente encontré tres que podían decir qué tónica tenía una pieza de música al ver la signatura.

¹⁵³ Manuel Martínez, "Cómo Educa la Nueva Escuela Chilena", 1930, pp. 14.

¹⁵⁴ Manuel Martínez, "Cómo Educa...", pp. 14-15.

Ahora, la primera cosa que un músico hace al ver una canción nueva es averiguar qué tónica y qué tiempo tiene, pero para el profesorado primario de Santiago, ese es un misterio, un libro cerrado.¹⁵⁵

Para Davis, esta desalentadora realidad tenía una única explicación concreta: la enseñanza de la teoría musical tradicional en las Escuelas Normales, metodología llamada “sistema de pentagrama”, la cual, según el autor, resultaba muy compleja para los normalistas.

Estoy lejos de acusar a los profesores de música de las Escuelas Normales de falta de conocimientos o diligencias; pero no rehúyo de cumplir con el deber que tengo de acusar el sistema que tratan de enseñar aquí. El sistema de Pentagramas es muy difícil, hay muchas personas que no tienen capacidad ni paciencia para aprenderlo, y tengo razón para creer que el modo que usan aquí para enseñarlo, es anticuado y falto de imaginación pedagógica. (...) por el sistema que emplean aquí, no pueden enseñar la escala sin aburrir a los alumnos, y como nadie les vigilaba, dejaban la escala sin enseñarla ni a medias siquiera. Nosotros ahora estamos enseñando música como en los tiempos del Cacique Ñauquí, todo a fuerza de pizarrón. ¡Que terrible desperdicio de tiempo valioso! ¡Que buenos miles de pesos que gasta el Gobierno para obtener un resultado que es casi nulo!¹⁵⁶

Lo interesante de este crudo informe es que la propuesta que Davis argumenta detalladamente como solución a la formación musical de los maestros normalistas, consistía en dejar de lado la enseñanza de la teoría musical tradicional y adoptar en su lugar el método inglés “Tonic Sol-Fa”, creado por el inglés John Curwen, a partir del trabajo de Sarah Glover y su Norwich Sol-Fa¹⁵⁷. Era una pugna, por lo tanto, entre el sistema tradicional de enseñanza y una metodología didáctica de iniciación musical, propuesta que, ciertamente, no prosperó más allá del informe aludido.

Estos diagnósticos realizados por visitantes como Martínez y Davis, y sus propuestas, defendían un acercamiento más concreto y pragmático del trabajo musical que contrastaba con aquella visión más refinada proveniente de la elite del pensamiento musical de la época, ligada a la Sociedad Bach. En esta elite se aspiraba a una enseñanza de la música tradicional de academia, menos ligada a la producción de eventos “efímeros” y más centrada en la preparación estética, la formación auditiva y el conocimiento histórico del lenguaje musical, sus obras y compositores, por medio del repertorio docto.

¹⁵⁵ Hugo Davis. *“La enseñanza musical en Chile”*, 1933, s/p.

¹⁵⁶ Hugo Davis. *“La enseñanza...”*, s/p.

¹⁵⁷ El reverendo Curwen recibió el encargo de promover un sistema que de manera simple enseñara a cantar a los niños los himnos religiosos de su comunidad. Así, perfecciona el antiguo sistema de Glover y propone el Tonic Sol-Fa, cuyas características principales son el uso de la solmización relativa o solfeo relativo y los signos manuales para señalar la altura de las notas.

Esta postura, así mismo, criticaba la subvaloración del arte en la educación, ya sea por el poco compromiso de las autoridades gubernamentales y escolares, como por la mala calidad de la mayoría de los docentes a cargo.

En ese sentido, el análisis sobre la educación musical en Chile aparecido en la editorial del N°2 de la revista *Aulos*, órgano oficial dedicado a la difusión de las ideas y actividades de la Sociedad Bach e instituciones afines, incluye el siguiente diagnóstico de la educación musical en Chile, al inicio de los años treinta:

Fuera de uno que otro profesor aislado, que por su sola iniciativa y a menudo por sus solos medios, interesa a los alumnos con algo más que la banal preparación del 'numerito' que exige el director del establecimiento, para la velada que es necesario amenizar con el aliño bien discutible de algún bailable arrabalero, la clase que debería preparar la comprensión del futuro público de los conciertos, es la fiesta oficial del chiste, el campo en que se ensayan las nuevas formas de aeronavegación de las palomitas de papel, la puntería de los trozos de tiza; la clase se realiza como por obligación, en la peor sala y el profesor de música es el pariente pobre entre los colegas docentes.¹⁵⁸

De hecho, también la Sociedad Bach, al igual que la mayoría de la sociedad "cultura" de la época, se encontraba en una cruzada contra la influencia "extranjizante" de los "versos repugnantes" del tango argentino, y por lo tanto, exaltaba preferentemente ciertos repertorios de música nacional. De esta misma manera, la Sociedad tenía una posición precisa sobre la dirección que debería tomar el currículum musical en Chile. Reflejaban estas ideas lo que, a juicio de esta institución, "en toda la Tierra se entiende por música". Esto era:

(...) conocimientos elementales teóricos, que conozcan la lectura musical, que sepan a grandes rasgos las épocas históricas y sus figuras culminantes, que conozcan los compositores chilenos y que sobre todo reciban los elementos indispensables para comprender la formas musicales, en una palabra, que sepan oír y entender lo que oyen, tal como saben apreciar lo que leen.¹⁵⁹

Y aunque la academia condenaba el acercamiento que el aula, especialmente en primaria, tenía con los repertorios populares, al parecer los profesores normalistas en grado creciente fueron

¹⁵⁸ s/f, "El más grave problema de la cultura musical de Chile: la enseñanza en escuelas y colegios", Editorial Revista *Aulos*, N° 2, 1932, p. 1. Consultar imagen N° 11 en el Anexo Fotográfico.

¹⁵⁹ *Revista Aulos*, 1930, pp. 2-3.

incorporando estas manifestaciones musicales de manera espontánea, ya sea por la falta de material didáctico, o solo por interés personal.

Noté que no hay en las escuelas ningún libro de canciones escolares, cosa que hace mucha falta, no hay uniformidad en la enseñanza, en algunas escuelas cantan trozos de óperas y de Fox-trot, cosas que no son por ningún sentido adecuadas para el uso en las escuelas.¹⁶⁰

Las realidades relatadas demuestran la pugna ideológica en la cual se debatía la asignatura en la época. Desde el punto de vista de la Sociedad Bach, postura que se impuso con el tiempo y por lo menos a nivel del discurso oficial, aunque no en la práctica real de la asignatura, se exigía una renovación urgente en el perfil de la especialidad, incorporando teoría musical, historia de la música, elementos de lenguaje compositivo y apreciación musical. Significaba aquello la adición de conceptos teóricos que sirvieran de base a una cultura musical más amplia, que aún estaba enfocada de manera privilegiada en la estética de la música de concierto, pero que ciertamente exigía un mayor nivel intelectual y auditivo. El gusto por el folclore aparece en el discurso oficial de manera creciente, quizás producto de las corrientes nacionalistas de comienzos de siglo que, tanto en Brasil, como en México y Argentina, ya estaban dando frutos en la maciza obra de autores como Heitor Villalobos, Carlos Chávez, Alberto Ginastera y otros. Es, por lo tanto, un folclore “procesado” desde su estado puro y reelaborado según la estética docta, o bien, por las pautas de la llamada “música típica” comercial.

Esta visión hegemónica de la elite musical chilena se alió con la de sus pares de aquellos países americanos con similar desarrollo musical y así, durante esta década de los años 30, se dedicaron grandes esfuerzos para perfilar un “Americanismo Musical” que recogiera y difundiera la obra docta de inspiración americana de los compositores en boga de cada país. Se publicó el Boletín Latinoamericano de Música, el cual reunió varios tomos, editados cada uno en diversos países latinoamericanos, con obras vocales e instrumentales¹⁶¹ e incluso se llegó a proyectar lo que sería el Instituto Interamericano de Música, en Montevideo. Es interesante constatar cómo, a pesar de la comunión de ideas de sus gestores en cuanto al valor y necesidad del “Americanismo Musical”, éste contó con la indiferencia del medio y chocó con los grandes contrastes en cuanto a la institucionalidad musical existente en los diferentes países. El director de la Sección de Investigaciones Musicales del Instituto de Estudios Superiores de

¹⁶⁰ Hugo Davis. “La enseñanza...”, s/p.

¹⁶¹ Se alcanzaron a editar tomos del boletín en Perú, Uruguay y Colombia, entre 1933 y 1938.

Montevideo y voz autorizada en este diagnóstico, el uruguayo Francisco Curt Lange, se quejaba así en la introducción del suplemento de obras del tomo IV¹⁶², en 1938:

(...) contando con la indiferencia de músicos y profesores fosilizados o en permanente persecución de un fin material, la obra no puede dirigirse sino a los que sinceramente desean contribuir, sean ellos maestros consumados, maestros en formación o aficionados poseídos de un ideal de belleza.

No se puede admitir el criterio de países tan desarrollados en materia de composición, como la Argentina, Brasil, Chile, México y Cuba, olvidando ambientes menos favorecidos como los de Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, Honduras, Costa Rica, Guatemala, etc., donde la organización musical se halla en sus comienzos o donde aún no ha comenzado, hablando en términos estrictamente contemporáneos.¹⁶³

Estas ideas demuestran la distancia estética ya instalada entre esta elite musical y el resto de la sociedad musical, entre la academia y la escuela, entre las “bellas artes” y la música sin apellidos. Los esfuerzos de esta visión dominante se centraron entonces en cambiar la formación docente en la especialidad. En ese sentido, la reforma de 1934, que reorganizó la formación de profesores en el país, no acusó recibo de las nuevas exigencias que aquella “masa crítica” demandaba. La formación docente de la especialidad seguía desarrollándose bajo una concepción superada, esto es, previos estudios musicales en el Instituto de Educación Física y Técnica, el aspirante a profesor debía cursar estudios en el Instituto Pedagógico durante dos años, para finalmente optar a recibir el título de Profesor de Estado en ... Canto¹⁶⁴.

La reforma de los planes y programas de educación primaria que había comenzado en 1929 en medio de una gran inestabilidad nacional, concluye finalmente en 1932 con la publicación del currículo definitivo para cada asignatura. La expresión chilena de los postulados de la “Escuela Activa” deviene en planes y programas revolucionarios, en comparación a lo obrado con anterioridad. Las asignaturas de educación primaria se agrupan en una globalidad que no establece una cantidad específica de horas para cada materia, para mantener la flexibilidad requerida, y que debían enseñarse a partir de algún acontecimiento de la vida del niño o de su realidad social o natural, con el fin de preparar a este para actuar eficientemente en su vida futura, social, económica y política¹⁶⁵.

¹⁶² En este suplemento se publicaron obras para piano de los chilenos Santa Cruz, Bisquertt, Amengual, Negrete, Isamitt, Leng y Allende.

¹⁶³ Francisco Curt Lange. “Boletín Latinoamericano de Música” Suplemento del Tomo IV, 1938, s/p.

¹⁶⁴ Amanda Labarca, “Historia de la enseñanza...”, p. 319.

¹⁶⁵ Consultar imagen N° 12 en el Anexo Fotográfico.

En relación a la música, el programa de primaria señalaba que “el cultivo de los sentimientos y del cuerpo por medio de la música y de la educación física, completan el cuadro armónico de la acción que este programa pretende”¹⁶⁶. Curricularmente el programa de primaria presentó un retroceso en relación a 1929, al fundir en una misma asignatura la música y la educación física. Los contenidos se alejan de lo conceptual y aparecen vinculados fuertemente a la idea de apoyar integralmente temas desprendidos de unidades de trabajo o “centros de interés” comunes a todas las asignaturas. De esa forma, el canto aparece nuevamente como el objeto de expresión musical mayormente desarrollado. Ejemplo de ello son los contenidos sugeridos para el primer ciclo de primaria:

Figura 13: Extracto del Programa de Canto de Instrucción Primaria de 1932

Primer Año	<ul style="list-style-type: none"> - Cantos inventados por los niños o aprendidos en sus casas. - Juegos infantiles. - Rondas familiares. - Canciones de cuna. - Juegos y cantos indígenas. - Cantos de imitación. - Canciones relacionadas con las estaciones. - Canciones relacionadas con las profesiones, etc.
Segundo Año	<ul style="list-style-type: none"> - Canciones sobre la siega, la trilla, el campo, los animales, las aves, los arroyos, los ríos, los puertos, los marineros, la primavera. - Cantos aborígenes. - Cantos patrióticos. - Canciones al sol, al verano. - Canciones del hogar, populares, de la vida diaria, de la fábrica, del taller. - Canciones inventadas por los niños, etc.
Tercer Año	<ul style="list-style-type: none"> - Canciones de trabajo: el minero, la fragua, el herrero, etc. - Canciones a las flores, al hogar, a los indígenas, etc.

FUENTE: Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica. Aparecido en Ottenberger, “*Concepciones y vacíos...*”, p. 58.

Lo ambiguo y cambiante de las propuestas curriculares entre 1929 y 1932, expresadas en la interpretación limitada de las posibilidades de la música en esta nueva etapa pedagógica chilena y la realidad generalizada de un profesorado de la especialidad heterogéneo y en cierto punto polarizado, producto de su disímil formación profesional, devinieron en planes y programas de la asignatura, en la educación primaria, más bien débiles, que siguieron postergando en los hechos la realización de la asignatura en plenitud.

¹⁶⁶ Citado en Ana Ottenberger, “*Concepciones y vacíos...*”, p. 57.

Por otro lado, los programas de instrucción secundaria de “Música y Canto” entran en vigencia recién en 1935. En ellos se expresa un carácter especialista mucho más desarrollado y profesional que antaño, y también se reafirma con fuerza el carácter marcadamente eurocéntrico en el tratamiento de, prácticamente, el único repertorio estudiado: la música de concierto, su historia, sus compositores, sus formas y su sistema de notación tradicional.

El primer párrafo de la presentación oficial de este programa develaba un diagnóstico lapidario sobre la calidad de la educación musical chilena, previa a los postulados de la “Escuela Activa”, esta crisis se fundaba especialmente en la educación primaria, la cual ya era obligatoria hacía años, y su responsabilidad principal se achacaba a los malos métodos pedagógicos empleados por los docentes, por lo cual, en el primer ciclo de secundaria, había que prácticamente comenzar la formación musical desde cero. Nótese primero que el diagnóstico realizado restaba todo valor a cualquier conocimiento musical adquirido con antelación y que la necesaria iniciación musical requería de manera “ineludible” el aprendizaje de la lectoescritura musical.

Si estudiamos con detenimiento las causas de las inmensas lagunas que hay en la cultura musical del estudiantado secundario llegaremos a descubrir, como una de ellas, el mal método empleado con frecuencia en las clases de Música y Canto, para hacer llegar a los niños los conocimientos.

(...) Como los niños que llegan al primer año de Humanidades principian sus estudios careciendo en absoluto de conocimientos musicales, es ineludible partir en forma sistemática de la ejercitación de ellos en la lectura de notas en el pentagrama. Se recomienda partir del la central.¹⁶⁷

En estos programas el enfoque activo se manifestó en dos ideas principales: a) el aprendizaje del lenguaje musical debía basarse primero en estudiar sus elementos constitutivos desde canciones previamente ya aprendidas de memoria y b) la audición de música era la manera predilecta y exclusiva de transmisión de la cultura musical, por lo cual el profesor debía agotar recursos para que los estudiantes escucharan música en vivo o grabada.

¹⁶⁷ Ana Teresa Sepúlveda, “Presencia de la Música...”, Anexo 2, p.1.

Figura 14: Programa de “Música y Canto” de Educación Secundaria de 1935.

Primer Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - Pentagrama, Clave de Sol. - Sonidos, notas en el pentagrama. - Notas bajo la pauta, hasta La. - Figuras o valores: el entero, el medio, el cuarto y sus pausas respectivas. - Compases de 2/4, 3/4 y 4/4. - Tiempos acentuados e inacentuados del compás. - Los accidentes: sostenido, bemol y becuadro. - Matices: piano, mezzoforte, forte, crescendo y diminuendo. - Escala de Do Mayor. - Intervalos de 3ª, 5ª y 8ª. - Arpeggios de Do Mayor (melodía). - Acorde de Do Mayor (armonía). - Gimnasia respiratoria. - Vocalización con las letras a-u. - Solfeos rítmicos con los elementos conocidos. - Solfeos melódicos con los elementos conocidos. - Diez canciones fáciles. - Anécdotas de grandes músicos. - Himno de Yungay e Himno Nacional chileno.
Segundo Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de los conocimientos adquiridos en el primer año. - Vocalización. - El octavo y su pausa. - El tresillo. - El puntillo. - El ligado. - Compases de 3/8, 6/8 y 9/8. - Intervalos de 2ª mayor y 4ª justa. - El Tono, semitonos cromáticos y diatónicos. - El calderón. - Análisis de la escala diatónica: tetracordos. - Movimientos: adagio, andante, allegro y allegretto. - Ejercicios rítmicos y entonados a 2 voces. - Himno Nacional chileno (perfeccionarlo). - Cinco canciones a dos voces y un canon. - Nota: Se recomienda la enseñanza de cantos en idiomas extranjeros.
Tercer Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración de los intervalos ya estudiados. - Formación de las escalas mayores y sus relativas menores. - Acordes principales. - Doble bemol y doble sostenido. - Compases binarios y ternarios. - Movimientos, matices y adornos. - Síncopa. - Vocalización con todas las vocales. - Dos canciones a dos voces. - Una canción en idioma extranjero y dos cánones.
Cuarto Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - I- Historia del período de la monofonía absoluta: <ul style="list-style-type: none"> a) Caracteres de la música de los pueblos de la antigüedad. b) Instrumentos musicales de estos pueblos que ha aprovechado la humanidad. c) Primeros tiempos de canto llano. - II- Elementos constitutivos de la música: ritmo, melodía, armonía, tonalidad, timbre, expresión. - III- Grandes clasificaciones de la música: <ul style="list-style-type: none"> a) Según su fuente de producción (vocal, instrumental, mecánica y mixta.).

	<ul style="list-style-type: none"> b) Según su calidad (artística, popular y vulgar). c) Según su poder de expansión (nacional o universal). d) Según su objetivo (sagrada, profana bailable y profana no bailable). - IV- Formas musicales: diferentes clases de canción e himno. - V- Tres canciones a tres voces y dos cánones.
Quinto Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - I- Historia: <ul style="list-style-type: none"> a) El canto gregoriano. b) Época polifónica primitiva. c) Guido D'Arezzo. d) Ars Nova. e) La polifonía y su evolución: Francisco Landino. f) Arte musical flamenco: Orlando di Lasso. g) Apogeo sinfónico de la Europa en el Renacimiento: Palestrina. h) Evolución del clavecín: Juan Felipe Rameau. i) Período dramático instrumental: Jorge Federico Haendel. j) Clasicismo: Juan S. Bach. - II- Formas musicales: coral, canon, madrigal, motete, cantata, suite, sonata, sinfonía y concierto. - III- Tres coros a cuatro voces y dos cánones.
Sexto Año de Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - I- Historia: <ul style="list-style-type: none"> a) Romanticismo: Franz Schubert. b) Arte Wagneriano. c) Música contemporánea: Claudio Debussy, Manuel de Falla, Igor Stravinsky. - II- Formas musicales: fuga, rondó, preludio, interludio, obertura, fantasía, selección y variación. - III- Género de la ópera: trova, juego, opereta y ópera. - IV- Grupos instrumentales: cuarteto clásico, pequeña orquesta, gran orquesta, orquesta sinfónica. - V- Cuatro coros a cuatro voces.

FUENTE: "Programa de Música y Canto", Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Secundaria, aparecido como Anexo N° 2 en Ana Teresa Sepúlveda, 1997.

Junto con la aparición de estos programas, y desde un punto de vista didáctico, ciertamente influido por el trabajo de campo de compositores europeos como Bartok y Kodaly, fue un gran avance el que educadores chilenos paulatinamente comenzaran a cuestionarse por el mundo sonoro más adecuado para el punto de partida de su quehacer pedagógico. De manera contradictoria, la concepción disciplinaria de la época, en relación a la música, no permitía aún ampliar la mirada más allá de lo estéticamente probado -la música docta europea-, y aunque algunos docentes se esforzaron por marcar la diferencia, incluso esa "diferencia" seguía siendo una copia constante a Europa.

La enseñanza de la música –a mi parecer– se está desarrollando en una forma completamente antinatural. El niño habla primero el lenguaje del pueblo en que nace, después aprende los extranjeros; conoce antes la historia de su nación, que la de otros países. Pero en este arte sucede al revés: empieza sus estudios con una música que, ni por la época en que se ha producido, ni por sus ritmos, ni por su carácter, le puede ser familiar.

(...)

El hecho de que las canciones folklóricas entusiasmen a los niños, indica claramente que su sensibilidad está sintonizada con los cantos y aires que han oído desde la cuna. Esa es la

música que asimilan más fácilmente y la que se presta mejor para ser incorporada en los estudios que han de preparar su técnica. En este aspecto, yo no he encontrado una obra más apropiada para despertar el sentimiento artístico en los niños, que ese admirable *Gyermekeknek*, para piano, de Béla Bartók, moderno compositor húngaro.¹⁶⁸

En 1935 la formación de los profesores de música retorna al Conservatorio Nacional bajo el curso de “Seminario de Pedagogía Musical”, también de dos años de duración. Una estadística de la época nos señala entre 1937 y 1944, es decir siete años, la cantidad de 116 profesores inscritos, 40 egresados y sólo 1 titulado en el país¹⁶⁹. El 18 de Enero de 1944 se promulga finalmente el Reglamento para la formación de Profesores de Estado en Música, el cual impone condiciones de mucha mayor exigencia para obtener el título en cuestión: ser bachiller en humanidades, aprobar el curso de formación pedagógica del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Chile y haber aprobado en el Conservatorio Nacional de Música los cursos de formación de la especialidad, más cinco años de teoría y otros cinco de instrumento o canto. A finales del año siguiente, 1945, aparece en la *Revista de Educación* la noticia que da cuenta del primer Profesor de Estado en Música titulado en Chile, don Luis Ernesto Margaño Mena¹⁷⁰:

Queremos recalcar el hecho, porque tiene una gran importancia para la enseñanza del ramo de Música y Canto en nuestra enseñanza media. Es el caso que don Luis Ernesto Margaño ha sido el primer chileno que se ha graduado profesor de música en nuestro país.

Es notorio que hasta el día de hoy, dicho ramo a estado a cargo de egresados de las escuelas normales o de especialistas en música, pues no existía en Chile ningún plan para la formación de maestros en esta especialidad. Felizmente, gracias, sobre todo, al Decano de la Facultad de Bellas Artes, don Domingo Santa Cruz, se ha comenzado a formar a tales profesores, de acuerdo con serios estudios de rango universitario.

Así, el señor Margaño, una vez obtenido su título de bachiller, ingresó al Instituto Superior de Humanidades y en seguida al Instituto Pedagógico, hasta que en el curso del presente año presenta su tesis. “La situación profesional de los profesores de música en la enseñanza secundaria”, que es aprobada con distinción, rinde su examen de grado en la Facultad de Filosofía para optar al título de profesor de Estado en Música y es aprobado con distinción unánime.

Paralelamente con los estudios anteriores, realizó en el Conservatorio Nacional de Música los estudios para el curso de profesores, que comprenden piano y pedagogía.¹⁷¹

¹⁶⁸ María Muñoz de Quevedo, “Música para niños”, en *Revista de Educación*, N° 58, 1935, pp. 36-38.

¹⁶⁹ Ma. Teresa Pardo y Silvia Peña Hen, “Panorama de la Educación Musical...”, p. 24.

¹⁷⁰ Consultar imagen N° 18 en el Anexo Fotográfico.

¹⁷¹ s/f. “El primer profesor de música graduado en nuestro país”, en *Revista de Educación*, N° 33, 1945, pp. 477-478.

El profesor Luis Margaño no sólo es el primer titulado como profesor de Estado en Música en Chile, sino que con el tiempo se convierte en uno de los educadores más prolíficos en cuanto a la elaboración de textos didácticos de apoyo al docente¹⁷², así como también participante activo del círculo intelectual de la asignatura en la institucionalidad que se desarrollará desde los años cuarenta, también ocupó durante años el cargo de Asesor de Educación Musical de la Dirección General de Educación Secundaria.

No obstante los procesos de ajuste en la institucionalidad, es indudable que nuevos aires revitalizaban la asignatura de educación musical. Junto a la expansión en las posibilidades didácticas de la música, se produce otro proceso de crecimiento, esta vez, enfocado a integrar a segmentos escolares tradicionalmente marginados por sus condiciones excepcionales, lo cual refleja la visión de la música como un lenguaje posible de ser adquirido y expresado por toda clase de personas. Esta democratización de la práctica musical, la segunda luego de 1893, se diferencia de aquella en el hecho de que no se enfoca exclusivamente en el canto, sino que reconoce la posibilidad de todos los individuos de expresarse musicalmente de múltiples maneras. Así, por ejemplo, define la función de la música en una escuela especial la profesora Serena Latorre Blest en 1936, en un artículo de la *Revista de Educación* llamado “Importancia de la Enseñanza de la Música con los niños deficientes mentales”:

El estudio de la música en la Escuela tiene por objeto coadyuvar con las diversas faenas del colegio, al proceso de educación total del niño que primero es deleite, recreación, pero que poco a poco se convierte en satisfacción de hondas necesidades espirituales. La música ejerce una gran atracción en nuestros alumnos, siendo raro encontrar alguno que no manifieste interés por cantar o por escuchar alguna melodía. En general, son todos amantes de la música y tratan de cultivarla según sus capacidades.¹⁷³

Como sugerencia de actividades, se relatan en este artículo, experiencias realizadas con niños y niñas deficientes mentales en torno a: audiciones comentadas, canto e impostación de la voz, lectura rítmica, marchas y gimnasia rítmica, confección de instrumentos musicales y ejecución instrumental.

Se percibe, por lo tanto en estos años, un espíritu renovador que asume la enseñanza de la música como parte de la “educación total” o “integral”, descubriendo también con ello, las múltiples

¹⁷² Consultar imagen N° 26 en el Anexo Fotográfico.

¹⁷³ Serena Latorre, “Importancia de la Enseñanza de la Música con los niños deficientes mentales”, en *Revista de Educación*, N° 80, 1936, sin página.

dimensiones que adquiere el lenguaje musical, de acuerdo a las propias necesidades no sólo estéticas, morales o expresivas, sino también las necesidades curativas.

Es interesante constatar los efectos casi terapéuticos que ejerce la música en nuestros alumnos, favoreciendo en muchos casos los procesos de atención y de retención e influenciando benéficamente todo el proceso educativo.¹⁷⁴

Otro ejemplo de esta expansión en la educación artística nos lo provee Luis Ortúzar González, el año 1937, al hablarnos de “La Educación Artística en las Escuelas Nocturnas de Adultos”. En este caso no se trata de experiencias efectivamente realizadas, sino de reflexiones en torno a lo que el autor propone como elementos deseables de instaurar en la educación de adultos. Por ejemplo, así define Ortúzar la misión e importancia de la educación artística:

Si es el arte en la vida como el oasis en el desierto, como la canción que alivia la fatiga de la marcha, en ninguna faz de la enseñanza más necesario que en las Escuelas Nocturnas, adonde acuden aquellos que más tienen que luchar con la adversidad, y muchas veces llevando en el cuerpo y en el alma el cansancio de un trabajo prematuro.

La literatura, la música, el dibujo, la pintura, etc., según los grados con que cuente la Escuela, pueden hallar campo, si no de formar artistas, al menos de despertar el gusto por la belleza, característica de los hombres cultos.¹⁷⁵

El diagnóstico que se hace en el citado artículo de la educación artística manifiesta una condición deficiente en este segmento específico de la población, lo cual genera la crítica inmediata sobre el porqué de esta exclusión. Aparece como explicación una interesante y novedosa dimensión popular de la Educación Musical:

(La Educación Musical) está grandemente atrasada en las clases modestas de nuestro país; parece que el hombre de trabajo estuviese excluido de los goces que proporciona la música. Obra entre la gente ignorante el prejuicio de que tañer instrumento o cantar es propio de las mujeres.¹⁷⁶

En relación al tipo de actividades musicales propuestas para este tipo de escuela, el autor propone varias de ellas y las justifica desde dimensiones diversas: formación moral, recreativa, desarrollo físico, salud preventiva, etc.

¹⁷⁴ Serena Latorre, “Importancia de la Enseñanza...”, s/p.

¹⁷⁵ Luis Ortúzar, “La Educación Artística en las Escuelas Nocturnas de Adultos”, en *Revista de Educación*, N° 91, 1937, s/p.

¹⁷⁶ Luis Ortúzar, “La Educación Artística...”, s/p.

El cariño a un instrumento puede absorber la atención de una persona en tal forma que no le deje ocasión de entregarse a bajas inclinaciones. El hombre, principalmente, puede ser por el nacimiento de una pasión de esta especie, alejado de la cantina, del billar, de la vagancia.

El canto, ya sea individual o colectivo, aparte de ser una tregua a la fatiga del cotidiano bregar, es un tónico de los pulmones, principalmente si se practica al aire libre, por el juego respiratorio que requiere.

Los orfeones o coros, en combinación con excursiones, son factor innegable de salud.¹⁷⁷

También se ofrece en este artículo una posición acerca del tipo de repertorio que se propone como material de trabajo, junto con un juicio lapidario acerca de algún género popular que ya hemos conocido en otros autores citados.

Especial mención merecen en nuestro país los maestros Pérez Freire, Rengifo, Allende y otros, que han defendido con su talento la música nacional, contrarrestando así el exotismo en este arte, principalmente del tango llorón y arrabalesco. En el canto colectivo han abierto surco los maestros Ismael Parraguez, Pablo Vidales, Julio Guerra, Domingo Baeza, Juan Bautista Zúñiga, etc.¹⁷⁸

De esa época también es pertinente destacar el trabajo del profesor Luis Moll, quien en 1940 funda y dirige la Orquesta de Profesores de Escuelas Primarias, estrenada en Septiembre de ese año. Moll también, al año siguiente, edita el material didáctico "Álbum de cantos escolares", texto que se suma a los ya mencionados y valiosos trabajos de Gohler y Franke en el siglo XIX y a los textos de Parraguéz de comienzos del siglo pasado.

Junto a estas experiencias notables, se observa al inicio de la década del cuarenta, una incipiente revaloración del arte en general y la música en particular en el discurso educativo general. En esa época, el gobierno encabezado por Pedro Aguirre Cerda había puesto su énfasis en la educación, lo cual requirió una nueva reforma general de planes y programas, y una revisión de principios en el tema educacional. El temprano fallecimiento del presidente Aguirre Cerda en 1941 no fue obstáculo para que su camarada Juan Antonio Ríos siguiera desarrollando tan ambicioso plan, entre cuyas finalidades se

¹⁷⁷ Luis Ortúzar, "La Educación Artística...", s/p.

¹⁷⁸ Luis Ortúzar, "La Educación Artística...", s/p.

declaran: “a) elevar el nivel cultural del pueblo; b) preparar para la convivencia democrática; y c) preparar para los problemas de la vida económica del presente”.¹⁷⁹

Para elevar el nivel cultural del pueblo el gobierno asignó a la educación estética una función específica: dar a conocer y enseñar a valorar las distintas manifestaciones populares y vernáculas como una manera de desarrollar la chilenidad y el amor a la Patria. Se declaró oficialmente en 1941 que en los nuevos programas que se preparaban se daría gran importancia a lo creativo y lo artístico, y que habría un fomento a la apreciación y al estudio organizado y científico del arte nacional. Finalmente, los programas renovados de enseñanza primaria y secundaria aparecieron no antes de 1949.

Algunos años antes, en 1945, ocurren dos hitos que, no directamente desde lo pedagógico, también inciden en la educación musical chilena. Por un lado, la creación del Premio Nacional de Artes con mención en Música, distingue al compositor y profesor de música Pedro Humberto Allende como primer galardonado.

Por otro lado, y bajo la dependencia de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, la aparición de la *Revista Musical Chilena* marca también un hito importante para nuestra sociedad y que también influye en la educación musical. Es interesante descubrir cómo una revista creada desde la naciente musicología chilena, alberga hasta el día de hoy una parte importante de la reflexión pedagógica que se realiza en el país acerca de la educación musical.

Las características de esta publicación, diferentes a la *Revista de Educación*, por ejemplo, permiten explayarse sobre los temas presentados bajo un carácter monográfico. Ahora bien, al revisar el perfil de los artículos reseñados, se manifiestan varias características epistemológicas, metodológicas y ciertamente ideológicas que es importante señalar de una manera interpretativa. Por ejemplo, en los escritos referidos a la educación musical comprendidos entre 1945 y 2000 aproximadamente, no podríamos hablar estrictamente de trabajos de investigación, sino más bien de artículos de opinión, argumentativos, con pocas conexiones a otros trabajos o artículos de la misma revista y con muchos lugares comunes en el discurso pedagógico. Esto se explica por el momento histórico que vivía la educación musical en nuestro país y en Latinoamérica, un período de autoafirmación necesario para

¹⁷⁹ Citado en Ana Ottenberger, “*Concepciones y vacíos...*”, p. 67.

crear conciencia de la importancia de la disciplina en el currículo escolar. Se estaban viviendo los años de la profesionalización de la docencia musical, en los cuales el profesor de música debía dejar su papel pasivo de transmisor de conocimientos centrados en la historia y la teoría, y convertirse en un docente activo que debía ser capaz de transformar la clase en “experiencias musicales concretas”.¹⁸⁰

Desde su fundación en 1945 y hasta la mitad de la década del 60 particularmente, escribieron en la *Revista Musical Chilena* muchos de los educadores y músicos nombrados en estas páginas como protagonistas del desarrollo de la educación musical en el país. Nos referimos a la generación de profesores vinculados a la Asociación de Educación Musical de Chile, a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, al MINEDUC y excepcionalmente algunas instituciones de provincia, universidades y conservatorios, tales como Carlos Isamitt, Cora Bindhoff, Elisa Gayán, Brunilda Cartes, Juan Orrego Salas, Domingo Santa Cruz, Teobaldo Meza, Manuel Dannemann, Hermann Kock, Traute Blecher, Jarah Schmidt Neumann, entre otros¹⁸¹.

Se constata entonces cómo los años 40 se caracterizan por la acción profunda de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile en la educación chilena, con la fundación de una serie de organizaciones que generaron un gran desarrollo en la práctica, la composición y la difusión de la música nacional y universal. Desde esta Facultad se reformaron planes y programas de estudio, se publicaron revistas, se organizaron concursos de composición, se editaron obras nacionales, se fundó la radio de la Universidad y se organizaron conciertos. A su vez, el Conservatorio Nacional, bajo el alero de la Facultad, creó en 1931 la Asociación Nacional de Conciertos Sinfónicos, cuya orquesta fundó y dirigió Armando Carvajal. En 1936 se funda la Asociación Nacional de Compositores de Chile, siendo su primer presidente Pedro Humberto Allende. En 1940 se funda el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, en 1943 el Instituto de Investigaciones Folclóricas y en 1945 el Coro de la Universidad de Chile bajo la dirección de otra figura insigne de nuestra educación musical y coral, el maestro Mario Baeza Gajardo.

En 1944 se funda la primera organización nacional de profesores de música, se trata del Centro de Profesores Especiales de Música, que incluyó a los maestros de las escuelas primarias. Ese mismo

¹⁸⁰ Han escrito sobre ello, por ejemplo, María Luisa Muñoz en la *RMCh*, 87-88 y Cora Bindhoff en la *RMCh*, 96.

¹⁸¹ Especialmente relevantes resultan ser los volúmenes de la *RMCh*: XVIII/87-88 de enero-junio del 1964 y XX/96 de abril-junio del 1966, por ser dos ediciones especialmente dedicadas a la educación musical en Chile y Latinoamérica.

año y más tarde se formaría otra sociedad formada por profesores secundarios. Ambas organizaciones se relacionaban entre sí, comunicándose periódicamente acerca de sus distintas actividades, no obstante, no se conocen mayores registros sobre ellas, ni sobre su funcionamiento, integrantes o duración. Es posible que, si estas organizaciones fueron entidades eminentemente de profesores de aula sin grandes vínculos con los círculos musicales oficiales del país, esto haya sido un factor que no permitió que ellas tuvieran una presencia y proyección mayor en el desarrollo de la especialidad en Chile. Aún así, la importancia histórica que ambas instituciones tienen, al ser las primeras organizaciones existentes en el país, es innegable y amerita futuras investigaciones sobre el tema.

Creadas ya las instituciones que darían a la música un lugar permanente y oficial en la educación chilena, instaladas las bases para la formación de profesores de Estado en música y reconocido en el currículo nacional un cambio de visión cualitativo sobre la asignatura, comienza la época de mayor desarrollo de la especialidad en Chile y que nos señaló como una vanguardia de difusión, reflexión y capacitación pedagógica en el continente.

Tercer concepto: La música como arte.

Desde 1945 hasta 1973.

El período que comprende los años 1945 a 1973, puede considerarse como la época de mayor expansión y desarrollo que ha vivido la educación musical en Chile en un amplio sentido. Es una época de avances que renueva el concepto y la práctica de la música en la educación chilena desde varias dimensiones distintas.

Desde el punto de vista del currículo, es una época marcada por la influencia de las grandes metodologías musicales del siglo XX. Se reconoce en esta renovación la influencia filosófica de los primeros métodos activos inspirados por Edgard Willems y Jacques Dalcroze, y se difunden profusamente los postulados de los métodos instrumentales, preferentemente los de Zoltán Kodaly y Carl Orff. Este despertar reflexivo pretendió también una revolución de la práctica docente, debido al cambio que tuvo el propio concepto de música, dejando de ser considerada un arte cuyo lenguaje está reservado sólo a los dotados, para constituirse en una experiencia de formación integral a la cual cada ser humano puede llegar, desarrollando su creatividad individual. La educación musical, por ende, debía poner la música al alcance de todos.

Este concepto de música como una necesidad para la formación integral del ser humano era el reflejo en la asignatura en un momento importante de cambios en la educación chilena, que se expresó en la implantación del Plan de Integración Educacional, o también llamado, Plan (o Sistema) de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, desde 1946 y bajo el gobierno de Gabriel González Videla. Este cambio consistió en incorporar dentro del currículo escolar los avances que la pedagogía y la psicología habían logrado a la fecha, así como asumir la creciente heterogeneidad de la población escolar que a mediados de los años 40 había aumentado su cantidad, así como la composición social del estudiantado¹⁸².

De ese modo, en Santiago se crearon varios liceos públicos “experimentales”, tales como el Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932 y traspasado al Instituto Pedagógico de la Universidad de

¹⁸² Durante la década del 40 Chile alcanzó los 5 millones de habitantes, duplicando la población existente a principios del siglo XX.

Chile en 1942, el Liceo Darío Salas en 1947 y el Liceo Gabriela Mistral en 1946. Junto con ello, también en la capital y en provincias, liceos de enseñanza tradicional adoptaron el sistema renovado, por ejemplo, el Liceo N°6 de Niñas de Santiago, el Liceo de Niñas de Antofagasta, el Liceo Coeducacional de Quilpue, el Liceo de Niñas de Concepción y otros.

En los principios fundacionales del Sistema de Renovación, encontramos las citas que nos hablan de manera oficial acerca de esta nueva visión que reconoce a otras áreas del saber, generalmente subvaloradas, como elementos integrantes de esta necesaria “formación integral” del alumno.

(La renovación pretendió) prolongar la educación general tanto como sea posible, a fin de promover el desarrollo integral del individuo y permitir, además, la maduración precisa para elegir una profesión en forma inteligente.¹⁸³

Esta nueva concepción de la música en la educación tuvo también una consecuencia en lo social, pues al valorar la capacidad individual de cada ser humano para expresarse de manera creativa, se generó en la asignatura una experiencia educativa y artística más integradora que las ocurridas en el pasado. En esta concepción, todos los estudiantes tienen cabida de una u otra forma en el hecho educativo musical. Incluso los más postergados tradicionalmente del sistema escolar, esto es, niños y niñas con dificultades especiales cognitivas o psicomotoras, tienen ahora la posibilidad de expresarse musicalmente como cualquiera.

Por otro lado, esta etapa también marcó un cambio en la presencia de ciertas manifestaciones musicales históricamente relegadas de la educación formal. Por una parte hay un redescubrimiento del folclor musical vernáculo y campesino, en desmedro todavía de la música popular urbana, y por otra, se produjo un interesante debate sobre la inclusión de la música de concierto contemporánea y la presencia de la obra de los compositores nacionales en la enseñanza musical.

Por último, desde un punto de vista institucional, en este período funcionaron los organismos estatales que se responsabilizaron de la cobertura de la educación a nivel nacional, se reguló el currículo de la especialidad, se formaron profesores, etc. Junto con ello se crearon las organizaciones nacionales

¹⁸³ Rose Marie Campos y Adriana Chacón, *“Los Principios de Renovación, el Plan de Integración Educacional y la educación Musical en Chile”*, 1963, p. 7.

e internacionales vinculadas a la difusión de la educación musical que transformaron a nuestro país en un referente para Latinoamérica y el Caribe.

Ya en 1945 nuestro país se destacaba en el concierto internacional, pero esta vanguardia se refería principalmente al funcionamiento de las instituciones, más que a una vanguardia didáctica o pedagógica. De hecho, cuando la Oficina de Música de la Unión Panamericana, actual OEA, comienza a preocuparse de estos temas educacionales en Latinoamérica y el Caribe, realiza un diagnóstico sobre la situación de la educación musical en catorce repúblicas del continente, informe a cargo de la profesora Vanett Lawler, aquel estudio señala la gran distancia que nuestro país poseía en relación a los demás en el desarrollo de la institucionalidad musical vinculada a la educación, pero que, a pesar de aquella superioridad institucional, nuestra visión sobre la música en la escuela no era distinta a la del resto del continente¹⁸⁴.

Notamos que el concepto de la educación musical, con énfasis en la parte teórica, o sea, en el aspecto académico y en la calidad, varía muy poco entre un país y otro.
(...) En las catorce repúblicas mencionadas, la educación musical no ha sido considerada hasta la fecha como una profesión y los términos 'educación musical' y 'educador musical' no son de uso general. Los maestros de música escolar son conocidos como 'profesores de la música' o 'especialistas de la música' y las clases como de 'solfeo' y 'canto'.¹⁸⁵

Nuestra vanguardia, como ya se ha dicho, se expresaba en la existencia y funcionamiento de numerosas instituciones y proyectos, todos ellos vinculados a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, la cual aparece destacada como apoyo a la difusión musical y la formación profesional del profesor especialista. Algunas citas del informe lo señalan así:

Es en Chile probablemente donde mayor auge han tomado los conciertos para escolares debido a que el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile y el Ministerio cooperan en la preparación de los conciertos educativos. La Orquesta Sinfónica de Chile ofrece una serie de conciertos durante el curso escolar a cada uno de los cuales asisten hasta 6.000 alumnos.

(...) Digno de encomio y de mención especial es el programa integrado de música que ofrece la Universidad de Chile en Santiago.

¹⁸⁴ Los países visitados fueron México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Chile, Perú, Venezuela, República Dominicana, Haití, Cuba y Puerto Rico.

¹⁸⁵ Vanett Lawler, *Educación Musical en 14 repúblicas americanas*, 1945, pp. 6-7.

(...) Merece mención especial el énfasis que se le da a la música folclórica en el Departamento de Investigación Folclórica del Instituto de Extensión Musical, en Santiago de Chile.

(...) Se está preparando una serie de libros de canciones para los escolares de toda la república, bajo la dirección del Ministerio de Educación y con la cooperación y ayuda de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad.¹⁸⁶

También en el plano internacional, es interesante mencionar la asistencia de Chile a la Convención de Educación Musical organizada por la Confederación Nacional de Educadores de Música de los Estados Unidos, en Ohio, 1946. De esta convocatoria surge el Comité Consejero en Educación Musical para las Repúblicas Latinoamericanas, constituido por 18 países miembros. Los representantes chilenos fueron Juan Orrego Salas, Catalina Spinetto y Brunilda Cartes¹⁸⁷, quien además fue elegida Presidenta del Comité. Una de las tareas que esta instancia intentó difundir fue la formulación de un programa general de estudios de educación musical para los colegios en los países de América Latina. Esto debido al diagnóstico realizado, según el cual, la organización de la educación musical en América Latina era casi uniforme, por lo que hubo acuerdo unánime para discutir y sugerir un plan general de organización, basado en principios e ideales comunes. Posteriormente, y con la idea de crear una organización internacional de carácter permanente, este Comité funda el 1° de Abril de 1946 la "Asociación Latinoamericana de Educadores de Música" (ALADEM), con la participación de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, Guatemala, Uruguay y Venezuela. La Dirección del organismo recae nuevamente en Brunilda Cartes, elegida Secretaria General para América Latina. El proyecto curricular de la ALADEM tendiente al diseño de un programa de estudios general para América Latina ciertamente no se concretó, pero es muy interesante constatar el espíritu idealista que recorría la educación musical latinoamericana y el rol que jugaron los profesores y profesoras chilenos en su evolución.

A nivel nacional, el año 1946 marcó la creación de la Asociación de Educación Musical de Chile (AEM), gracias a la acción profesores y profesoras entre los cuales destacaron los maestros chilenos Elisa Gayán¹⁸⁸, Laura Reyes, Exequiel Rodríguez y Omar Greci, entre otros.

Esta organización surge con el empuje de un grupo organizador y bajo el alero de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, quienes realizaron en 1945 las Jornadas Pedagógicas Musicales

¹⁸⁷ Consultar imagen N° 16 en el Anexo Fotográfico.

¹⁸⁸ Consultar imagen N° 15 en el Anexo Fotográfico.

de las cuales surgió un Comité Paralelo de Educación Musical que se interesó por “agrupar en una institución permanente destinada al estudio de los problemas de la educación musical a todas las personas que, en cualquiera de sus formas, participen en ella o se interesen por su evolución y progreso”. De tal manera se constituyó la Asociación de Educación Musical de Chile en 1946¹⁸⁹ y cuya finalidad fue “el estudio de los problemas inherentes a la educación musical con miras a una solución nacional de ellos, sin interferir en las actividades de centros y agrupaciones gremiales del profesorado”.¹⁹⁰

El primer directorio de la Asociación estuvo conformado así:

Presidente:	Carlos Isamitt ¹⁹¹ , Profesor de Metodología del Conservatorio Nacional.
Vice-Presidenta:	Laura Reyes, Inspectora General de Enseñanza Musical para la Educación Primaria.
Secretaria:	Elisa Gayán, Profesora Auxiliar del Conservatorio Nacional.
Tesorero:	Teobaldo Meza, Ex profesor de Música para la Educación Secundaria.
Consejeros:	Cora Bindhoff, Australia Acuña, Andrée Haas, Filomena Salas, Exequiel Rodríguez, Omar Grenzi, Luis Vilches y Norah Pezoa.

La Asociación aprobó sus estatutos iniciales en mayo de 1946, agrupando a esa fecha a 165 profesores de Música de los diferentes niveles de la educación chilena y a distintos profesionales del medio musical. Como parte de su labor la AEM editó un boletín informativo mensual llamado “*Educación Musical*” que con el tiempo se convirtió en un valioso apoyo pedagógico a la docencia. En su primer número su director, Exequiel Rodríguez planteó así el objetivo de la publicación:

Con el fin de hacer más extensos y eficaces los beneficios de su apostolado, los profesores de música están reforzando conocimientos, removiendo gastados conceptos pedagógicos, revisando programas y ensayando nuevas experiencias. Por estas razones necesitan un órgano coordinador de actividades, unificador de pensamiento y acción y difusor de los mejores aciertos en su campo de operaciones.¹⁹²

¹⁸⁹ Consultar imagen N° 13 en el Anexo Fotográfico.

¹⁹⁰ Elisa Gayán “*Educación Musical*”, Boletín Informativo de la Asociación de Educación Musical, Julio de 1946, N° 1, pp. 2-3

¹⁹¹ Consultar imagen N° 17 en el Anexo Fotográfico.

¹⁹² Exequiel Rodríguez, “*Nuestra primera palabra*”, en *Educación Musical*, Julio de 1946, N° 1, p. 1. Consultar imagen N° 14 en el Anexo Fotográfico.

“*Educación Musical*” se constituyó en una publicación que difundió a nivel nacional y latinoamericano el pensamiento de la cúpula pedagógico musical chilena. Desde sus primeros números se reconoce un anhelo transformador que se rebela frente a una disciplina gastada, tratando de dotar a la educación musical de un status equitativo a las demás asignaturas del currículo, asumiendo para ello, el postulado pedagógico dominante de la época: la formación integral del alumno.

Habemos en Chile un pequeño grupo de músicos y maestros que reconocemos la importancia de una educación musical integral, que consulte la psicología, las aficiones y las necesidades del niño; una educación musical que coloque en primer plano el goce estético y el placer del niño al hacer, escuchar y crear música, la capacidad de apreciación, la crítica constructiva, y valores sociales tan importantes como la disciplina, el espíritu de trabajo, la cooperación y el sentido de la responsabilidad. Todas estas condiciones se estimulan mediante una educación musical inteligentemente ejercida con amor y con conocimiento. La clase de música, en la mayoría de las escuelas que aún no se han renovado en esta asignatura, consiste en enseñar una serie de cantos, difíciles, tanto por su estructura musical y rítmica, como por su letra extensa, que no se encuadra con la capacidad del niño.¹⁹³

La convicción de este grupo de maestros en sus postulados les permitió potenciarse a un nivel de gestión admirable y vanguardista en la disciplina, y que se expresó claramente en las páginas de la publicación mensual. Un ejemplo de ello lo encontramos en las palabras de la profesora Cora Bindhoff, acerca del enfoque sobre la iniciación musical:

Invertimos el procedimiento que se sigue en la mayoría de nuestras escuelas y en las del continente latino-americano, y que consiste en anteponer la teoría a la experiencia musical. La teoría musical y el solfeo cantado, que debe reemplazar a aquella aberración musical que se llama el “solfeo rítmico”, constituyen la última etapa en nuestro programa de educación musical en las escuelas primarias del Estado, y derivan en forma natural y lógica de una extensa y variada experiencia anterior, que contempla el desarrollo progresivo del niño a través del ritmo, melodía, polifonía y armonía, correspondientes a sus factores motor, psíquico e intelectual.¹⁹⁴

La convocatoria que alcanzó la AEM en sus primeros años fue notable, así como su capacidad de organización. Producto de la Escuela de Verano realizada en 1947 se fundan los comités regionales de la Asociación, integrando a 27 localidades del país y cada una bajo la coordinación de un educador(a):

¹⁹³ Cora Bindhoff de Siegren, “*Colaboraciones del profesorado*”, en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Septiembre de 1946, N° 3, p. 12.

¹⁹⁴ Cora Bindhoff de Siegren, “*Colaboraciones del profesorado*”, en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Octubre de 1946, N° 4, p. 11.

Figura 15: Encargados comunales de la AEM durante 1947.

Antofagasta:	Alvaro Gómez
Of. Salitrera de Antofagasta:	Palmira Lavín
Tocopilla:	Flavio Acuña
Copiapo:	Miguel Véliz
Coquimbo:	Leandro Véliz
La Serena:	Humberto Banda
San Felipe:	Ena Sanchez
San Fernando:	Olga Olea
Rancagua:	Fernando Morales
Talca:	Sabina Tagle
Cobquecura:	Berta Orellana
Curicó:	Norma Muñoz
Cauquenes:	Humberto Rojas
Linares:	Ana Muñoz
Chillán:	Hilda Montealegre
Bulnes:	Carolina Chavez
Concepción:	Laurencia Contreras
Lautaro:	Mirtho Mendoza
Angol:	Carolina Martínez
Victoria:	Carlos Agüero
Traiguén:	Ernesto Cerda
Curacautín:	Mariana San Martín
Temuco:	Lucía Hernández
Valdivia:	Thea Eitel
Osorno:	Fidelina Troncoso
Puerto Montt:	Gonzalo Alvarado
Puerto Aysén:	Raúl Edmundo Antúnez

FUENTE: s/f, "Actividades de la AEM en el año 1946", en *Educación Musical*, Santiago, Año II, Marzo de 1947, N° 7, p. 8.

Esta declarada valoración de la música en las políticas educacionales del gobierno se manifestó también en la fundación, en Octubre de 1947, de la primera institución escolar pública preocupada de la formación musical especializada: la Escuela Vocacional de Educación Artística, luego llamada Escuela Experimental de Educación Artística, y hoy conocido como el Liceo Experimental Artístico de Santiago. Era esta una institución que recibía y formaba con régimen de internado a niñas y niños de todo el país que habían sido seleccionados por su talento o logros artísticos musicales o plásticos en la escuela primaria. Una vez egresados de la educación secundaria, los estudiantes cursaban un año en la Escuela Normal "Abelardo Núñez" de Santiago para titularse de Profesor Primario Urbano con Especialidad en Arte, plástica o musical.

La cúpula de la AEM también participó del proyecto de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, lo cual sirvió para seguir profundizando acerca del rol y las posibilidades de la música en el

aula¹⁹⁵. Es así como, en el nuevo contexto pedagógico que se comenzó a instalar gracias al Plan de Renovación, se propuso desde la educación musical una visión de la clase mucho más participativa del estudiante, creativa, expresiva y nacionalista en relación a sus contenidos. Esto, sumado a un programa de estudio rico como nunca en la presencia de elementos de lenguaje musical, entusiasmó a la élite pedagógica musical de la época:

El Plan de Renovación de la Enseñanza Secundaria, en lo que a Música respecta, es el primer intento para valorizar este arte en sus múltiples cualidades educativas... No afirmamos que la creación musical sea fácil; no negamos que el artista sea el resultado de un proceso de selección, hasta hay una selección natural; pero, en cambio, sostenemos que un alumno, cualquiera, tiene pleno derecho a crear según sus medios y según su capacidad, sin intentar poner en parangón sus creaciones con las de los artistas músicos.¹⁹⁶

En 1947 entonces, la AEM, con la cobertura nacional que poseía, con un pensamiento pedagógico ya definido sobre la especialidad y con un ámbito de influencia real en las esferas de poder y de planificación educacional de Chile; se dio a la tarea de realizar el que sería uno de sus logros más relevantes para la institucionalización de la educación musical en el país: la organización de la Primera Convención de Educación Musical, efectuada durante ocho días, entre el 4 y el 11 de enero de 1948, y constituyéndose este hito en la primera ocasión en que se produce un debate nacional sobre la educación musical y la difusión de la música en la sociedad chilena. Asistieron 119 participantes y el temario general incluía los siguientes puntos: a) finalidades, planes y programas de educación musical y material de enseñanza en las diferentes etapas educativas; b) formación y perfeccionamiento del profesorado; c) educación musical extraescolar: problemas de la educación musical en la comunidad, crítica musical, prensa y radiodifusión.

Es interesante revisar las conclusiones de aquella cita. Tanto las sugerencias generales, como las que fueron producto del trabajo de las distintas comisiones, denotan la visión y el rol que esta generación de profesores y profesoras aspiraban a asignar a la asignatura como parte de la educación chilena y es dramático constatar como muchas de sus peticiones no solo han sido el reflejo de aquellos años, sino que han sido necesidades recurrentes a lo largo de toda nuestra historia educacional hasta el

¹⁹⁵ Véase Teobaldo Meza, "La música en el liceo renovado", *RMCh*, N° 15 y 16, y también Brunilda Cartes, "La educación musical y la reforma secundaria", en *RMCh*. N° 64.

¹⁹⁶ Luis Margaño Mena, "Carta abierta a un profesor de música" en *Educación Musical*, Año I, Agosto de 1946, N° 2, p. 10.

día de hoy, lo cual reitera la condición marginal y subvalorada de la música en la educación chilena, incluso en los mejores momentos de su organización gremial. Estas, por ejemplo, son las conclusiones generales de la Convención sobre la educación musical escolar:

1. Que el ministerio de educación pública dispense a la Educación Musical, sin distinción de grados ni categorías, igual atención y ayuda;
2. Que se fomente el interés por la Música en la educación general, como parte del proceso educativo integral del educando;
3. Que se eleve la condición social, económica y técnica del profesorado de música;
4. Que la asignatura musical sea colocada en iguales condiciones que los otros ramos del Plan de Estudios y que se le consulte un horario adecuado al trabajo que debe realizar.
5. Que se reconozca que la enseñanza musical en las escuelas y liceos, no solo envuelve un mínimo de práctica artística, sino que significa el desarrollo de aptitudes y sobre todo la formación de una cultura, basada en el conocimiento gradual y serio de los fundamentos técnicos, de la historia y de las grandes obras de la música universal y nacional;
6. Que se haga presente la urgencia de que exista un sistema de coordinación en la Educación Musical que se imparte en las diferentes ramas de la enseñanza pública, que hoy día no sólo están desglosadas, sino que viven ignorando los esfuerzos que en diferentes planos realizan las instituciones y los profesores;
7. Que se realice una distribución racional de los profesores de Educación Musical a través de todo el país, para que los beneficios de su apostolado alcancen una extensión y una difusión integrales;
8. Que se proporcione a todos los niños por igual, la oportunidad de escuchar música de todas las épocas y países, sin descuidar la indispensable apreciación de los compositores nacionales;
9. Que la Educación Musical sea dotada de los elementos indispensables para el desarrollo eficiente de su labor y que en estos elementos se consulten los adelantos técnicos de la difusión musical.¹⁹⁷

Algunas de las conclusiones de las distintas comisiones de trabajo ahondaron en este ideal casi ingenuo, como por ejemplo: pedir la “creación de Jardines Infantiles con índice preferente en la educación musical en las escuelas primarias y secundarias”, o “solicitar de la sociedad constructora del Ministerio de Educación, la construcción de salas de música adecuadas en los edificios escolares”; o en lo concerniente a la formación de profesores, que “en las Escuelas Normales y de la Escuela de Educadores de Párvulo de la Universidad de Chile, se dé importancia primordial en la selección de ingreso, a las condiciones o aptitudes musicales de los aspirantes”, o que se ampliara de dos a tres años la formación de las normalistas parvularias “a fin de obtener una capacitación musical más adecuada y completa”, o que, como requisito de egreso “el normalista debe rendir pruebas satisfactorias de práctica

¹⁹⁷ s/f, “Declaración de principios y conclusiones de la Primera Convención de la Asociación de Educación Musical”, en *Educación Musical*, Año III, Mayo de 1948, N° 19, pp. 8-9.

docente en Educación Musical”. Ninguna de las recomendaciones arriba señaladas fue recogida. Sin embargo existió una solicitud de Comité de Educación Secundaria que sí fue acogida y que no fue menor para nuestra historia musical, fue la que propuso que se cambiara el nombre de la asignatura en la enseñanza secundaria, de “Música y Canto” a “Educación Musical”.

Luego del certamen de 1948, la AEM conforma un nuevo directorio formado por tres importantes personalidades de nuestra historia pedagógico musical: Brunilda Cartes como presidenta, Cora Bindhoff como vicepresidenta y Elisa Gayán como secretaria. Estas tres profesoras serán notables gestoras del desarrollo de la educación musical durante las décadas siguientes y ocuparán, además, importantes cargos nacionales e internacionales durante la época dorada de la expansión de la educación musical chilena en el continente.

Uno de los proyectos de difusión musical más valorado y recordado de la época lo constituyen los Festivales Corales realizados desde 1948 hasta 1971. Por iniciativa de la AEM, y particularmente de Cora Bindhoff, Laura Reyes y Filomena Salas, se desarrolló un intenso plan de motivación en colegios y liceos a modo de lograr una gran participación. Se ofreció asesoría técnica a los directores de coro y acceso a nuevo repertorio. Los festivales tuvieron una cobertura inicialmente centrada en la ciudad de Santiago, aunque ya en 1951 se consiguió el auspicio del Ministerio de Educación mediante Decreto Supremo y se definió su realización anual durante la segunda quincena del mes de octubre. Al cumplir diez años, en 1958, esta iniciativa adquiere carácter nacional y una gran convocatoria que incluía no sólo a coros escolares, sino también a agrupaciones vocales universitarias, militares, religiosas y obreras. Y al año siguiente, en 1959, se amplía su cobertura estética a la música folclórica, con lo cual aquella versión del Festival contó con la participación de destacadas agrupaciones tales como el conjunto “Cuncumén” y la “Agrupación Folclórica de Chile”. Como fruto de todas sus versiones anuales, la AEM publicó dos tomos con el repertorio de los mismos Festivales Corales titulados “Para que la Juventud Cante”.

Junto a estas iniciativas, le correspondió también al Directorio de la AEM participar en la elaboración del nuevo currículo cuyo resultado son los Programas de “Música y Canto” para la educación primaria de 1949 y “Educación Musical” para la secundaria en 1955.

Los planes y programas que comenzaron a desarrollarse en 1948 difieren tanto ideológica como estructuralmente de aquellos de 1932 de primaria y de 1935 de secundaria. En lo que respecta a la educación primaria, el ramo apareció otra vez dentro del bloque de asignaturas de “Educación Estética” junto a las artes plásticas. Este nuevo cambio, separándose otra vez de la asignatura de gimnasia, continúa la visión de 1929 que fue interrumpida en 1932 y significa, por lo menos en el discurso, un reconocimiento al valor intrínseco de la música por sí misma, aunque lejos del grupo de asignaturas que formaban parte de la “Educación Intelectual”. Lamentablemente, y tal como siempre ha ocurrido, las acciones demuestran que aquella supuesta valoración no alcanzó más que para una hora semanal de “Música y Canto” en la educación primaria, con lo cual se redujo a la mitad la presencia de la asignatura en el currículo de la enseñanza básica.

En la educación secundaria, dicha reforma programática comenzó en 1949 y generó distintas versiones en 1949, 1952 y 1955, siendo esta última la que permaneció por mayor cantidad de tiempo y la que resultó también más integral. De las versiones precedentes, sin embargo, es necesario mencionar un par de hechos importantes para la asignatura. El primero ocurrió en 1949 y consistió, como ya se señaló, en el cambio de nombre del ramo desde “Música y Canto” a “Educación Musical”, refrendando lo perseguido por la AEM luego de la Primera Convención de Educación Musical de 1948. El segundo hecho destacable es la propuesta del programa de 1952, el cual separó los contenidos en áreas, una de las cuales resultó ser la de “Creación Musical” en el primer año de humanidades. Aunque esta área consistía principalmente en creaciones rítmicas simples sobre cifras de compás dadas, es interesante el cómo fue considerada por primera vez dentro del currículo musical chileno la creación del alumno como un área especial del programa de estudio. Lamentablemente, este cambio fue fugaz y ya no apareció en la versión programática de 1955.

No obstante aquello, tanto el programa de primaria y particularmente el de secundaria, resultaron ser un cuerpo teórico mucho mejor estructurado y con un marcado perfil disciplinario centrado en la adquisición del lenguaje musical, la práctica vocal individual y coral, la ejecución instrumental y la apreciación musical. Todos los programas contienen una fundamentación acerca de la incorporación de las materias que lo conforman, incluyen sugerencias metodológicas, calendarización de contenidos, actividades y rendimientos, bibliografía y fonografía. Los repertorios sugeridos se enfocan

preferentemente hacia la música docta, como siempre, pero incorporan por primera vez de manera importante a la música folclórica y escasamente a la música popular.

En el programa de “Música y Canto” de educación primaria aparece expresado el concepto de música que identificará con mayor dominancia a la educación musical del siglo pasado; aquel que entendía a la música como un arte cuya finalidad era contribuir al desarrollo integral del niño. Esta reafirmación del carácter artístico de la música se explica como parte de un proceso de validación en el cual fue necesario demostrar las características particulares que hacían de la música una asignatura diferente a la mayoría de las que poblaban el currículo escolar y con los méritos suficientes como para poder existir individualmente. Ante esta necesidad de afirmar su propia identidad como ramo, la visión disciplinaria de la música entregó la requerida “seriedad” a la asignatura, desarrollando un discurso técnico relacionado a las características constructivas y formales del lenguaje sonoro y vinculándose con la tradición histórico musical europea. Por otro lado, la declarada contribución al desarrollo integral del ser humano se explica por el interés de aunar las visiones parciales y anteriores sobre la finalidad de la música en la escuela, por ello ahora se declaran los beneficios que la música otorga al desarrollo físico y moral, como se hacía antiguamente, y además al desarrollo intelectual, con lo cual se cubre la consabida triada psicomotriz-cognitiva-afectiva con la que tradicionalmente se explicaba la multidimensionalidad del ser humano. La declaración textual de esta nueva mirada conceptual sobre la música fue la siguiente:

La Enseñanza Musical tiene especial importancia en la Escuela Primaria, porque enriquece la vida interior del niño, lo impulsa hacia una autodisciplina y lo capacita para expresar sus sentimientos.

Contribuye al desarrollo integral del individuo; en el aspecto físico atiende al desenvolvimiento del sistema neuro-muscular de los órganos de la fonación, del sistema respiratorio. La asociación de ideas e imágenes musicales, el desarrollo de la memoria auditiva y rítmica, la estimulación del espíritu creador del niño, forman el aporte de esta asignatura para el desenvolvimiento de la psiquis infantil. Por medio de la música el maestro podrá encauzar y sublimar los sentimientos de los alumnos: la Enseñanza Musical ayuda de este modo a la formación moral.

Queda, entonces, claro el concepto de que la Escuela no debe contentarse con enseñar a cantar algunas canciones a los niños, sino que su papel es de mayor responsabilidad: deberá realizar todas aquellas actividades que lleven hacia la Educación Musical de sus alumnos, tomando en cuenta las etapas de su desarrollo, tanto físico como mental.¹⁹⁸

¹⁹⁸ “Planes y Programas para la Educación Primaria”, Dirección General de Educación Primaria, 1949, p. 352.

Es muy interesante notar como el último párrafo citado expresamente pretende marcar una diferencia entre el rol asignado de la asignatura y la visión existente hasta ese momento. Ahora no basta sólo con cantar, sino que se debe educar musicalmente, lo cual incluyó la ejecución de algunos instrumentos y la apreciación musical, como aportes destacados.

Figura 16: Programa de Música y Canto de Educación Primaria de 1949.

Primer Año	<ul style="list-style-type: none"> - Diez canciones y rondas cortas sencillas, con registro de acuerdo con la edad y capacidad de los niños. - Juegos para diferenciar sonidos y ruidos. - Juegos de marcha, balanceo y trote. - Juegos para asociar auditiva y rítmicamente altura tonal, dirección melódica y fraseo con las imágenes gráficas. - Adivinanzas para desarrollar la memoria rítmica y auditivo-visual. - Juegos para diferenciar matices. - Juegos de relajación y contracción muscular. - Trozos de música escogida, especialmente descriptiva e imitativa.
Segundo Año	<ul style="list-style-type: none"> - Diez canciones y rondas fáciles con registro de acuerdo con la edad y capacidad de los niños. - Tiempos fuertes y débiles, en compás de 2 y 3 tiempos. - Concepto del valor 1 y $\frac{1}{2}$ y sus respectivos silencios. - Juegos auditivos en que aparezca la escala DO MAYOR ascendente y descendente y el arpeggio. - Juegos para formar los conceptos de fuerte y suave. - Juegos de preguntas y respuestas (fraseos). - Adivinanzas de ritmo y línea melódica. - Trozos seleccionados y sencillos.
Tercer Año	<ul style="list-style-type: none"> - Diez canciones y rondas con registro de acuerdo con la edad y capacidad de los alumnos. - Grupo tonal DO-LA (do, re, mi, fa, sol, la). - Conceptos de valor de la blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. - Juegos rítmicos con compases de dos y tres tiempos. - Lecturas rítmicas de trozos sencillos en que entren valores conocidos. - Dictados rítmicos de valores y compases conocidos. - Juegos para formar los conceptos de crescendo y decrescendo. - Juegos de relajación y contracción muscular. - Trozos escogidos.
Cuarto Año	<ul style="list-style-type: none"> - Canción Nacional; Himno de Yungay; Himno a la Bandera (E. Soro); Patria Nueva (J. Guerra). Seis canciones a una voz y cánones de 2 y 3 grupos. - Concepto de redonda y su respectivo silencio. - Compases de cuatro tiempos. - Juegos para formar el concepto "rallentando". - Juegos de atención, adaptación y control neuro-muscular a ritmo musical. - Instrumentación libre. - Trozos seleccionados.
Quinto Año	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho cánones, a 2, 3 y 4 grupos, canciones al unísono y a dos voces, de preferencia del folklore nacional. - Concepto de negra con punto y corchea, y sus respectivos silencios. - Ligado de prolongación. - Sencillos solfeos rítmicos y cantados, aplicando los ritmos y grupos tonales estudiados. - Trozos selectos. Biografías de algunos autores. - Los grupos instrumentales en la orquesta sinfónica.

Sexto Año	<ul style="list-style-type: none"> - Ocho canciones al unísono, a dos y tres voces, en especial del folklore nacional y americano. - Concepto de corchea con punto y semi-corchea. - Valor de las figuras en el compás compuesto de 6/8. - Dictados rítmicos y melódicos en DO MAYOR. - Solfeos rítmicos y cantados en DO MAYOR. - Trozos seleccionados. Biografías breves de los autores.
-----------	--

FUENTE: "Planes y Programas para la Educación Primaria", Dirección Gral. de Ed. Primaria, Ministerio de Ed. Pública, Santiago, 1949

Gracias a esta concepción disciplinaria de la música es posible comprender las declaradas finalidades del ramo que el mismo programa entrega, en ellas se trasciende a desarrollar en los estudiantes sólo a buenos intérpretes, sino que se aspira a formar "creadores" y especialmente "buenos auditores".

Consiste en formar buenos productores (intérpretes, creadores) y, principalmente, buenos auditores de música, esto es, capacitar a los educandos para que gusten de la interpretación de la música de calidad artística superior y para que aprecien las grandes manifestaciones musicales con criterio selectivo.¹⁹⁹

El interés en la formación auditiva del escolar se entiende porque en ella se representaba la adquisición de los elementos constitutivos del lenguaje musical. Estos niños y niñas serían "buenos auditores" porque podrían actuar con criterio selectivo a favor de las "grandes manifestaciones musicales" de la "música de calidad artística superior".

Es interesante también cómo este programa instala la necesidad de actuar pedagógicamente respetando las etapas del desarrollo musical del niño, las cuales también se relacionaban conceptualmente con la adquisición del lenguaje musical, esto es, el aprendizaje del ritmo, la melodía, la armonía y la forma.

Por último, desde un punto de vista didáctico, también se hicieron aportes en establecer diferentes tipos de clases de música que ayudaran al docente a diversificar su práctica pedagógica. Dichos tipos de clases eran básicamente tres: a) aquella de carácter "artístico puro", que apuntaba a la creación, la interpretación de canciones y la apreciación de "buenos" trozos musicales; b) aquella de

¹⁹⁹ "Planes y Programas para la Educación Primaria", 1949, p. 352.

carácter “técnico musical”, referida a la lectura y escritura musical; y c) aquella de “enseñanza objetiva”, que apuntaba a la formación de conceptos sobre cualidades del sonido o de lenguaje musical.²⁰⁰

Sobre el programa de secundaria, la profesora Brunilda Cartes, Inspectora de Música de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la época, nos entrega una visión general del nuevo perfil que se perseguía otorgar a la asignatura en el nuevo currículo de 1949:

Teniendo la personalidad diversos aspectos, corresponde a las diferentes asignaturas desarrollar especialmente aquel que esté más de acuerdo con sus actividades. Interpretando estas ideas, corresponde a la Educación Musical propender especialmente al desarrollo emocional del niño y, por lo tanto, su finalidad general se expresará en los siguientes términos: ‘Propender al desarrollo integro de la personalidad del educando, especialmente en su aspecto emocional, social y estético musical, para convertirlo en un individuo útil a la sociedad’.

Entre las finalidades específicas, cabe mencionar:

1. Estimular y orientar la vida emocional del adolescente.
2. Descubrir y desarrollar las habilidades e intereses musicales.
3. Servir de expresión a los impulsos emocionales, espirituales y estéticos por medio de la realización musical.
4. Estimular el aspecto creador en el educando.
5. Dar al niño un medio para hacer buen uso de sus horas libres.
6. Servir como vínculo de unión entre el Liceo y la sociedad.

El Programa de Educación Musical deberá caracterizarse por la flexibilidad y la variedad de sus actividades, con el objeto de hacer llegar la música a cada niño; pues un programa ideal es aquel que ofrece oportunidad de participar en actividades de uno u otro tipo: cantando, tocando algún instrumento, escuchando música, expresándola en movimientos rítmicos, creando, etc. Por las razones expuestas, el programa de Educación Musical deberá comprender las siguientes actividades:

1. Expresión rítmica.
2. Canto.
3. Audiciones musicales
4. Actividades tendientes a desarrollar la sensibilidad auditiva.
5. Conocimientos teóricos.
6. Creación musical.
7. Gimnasia rítmica (Dalcroze).
8. Análisis histórico de la música.
9. Actividad coral (Conjuntos corales y pequeños grupos vocales).
10. Actividad instrumental (Orquestas, bandas, etc.)

²⁰⁰ “Planes y Programas para la Educación Primaria”, 1949, p. 353.

11. Actividades extraprogramáticas (Centros de música, conciertos educacionales, audiciones radiales, etc.).²⁰¹

Se plasma en este artículo una visión mucho más integral de la música en la educación secundaria, desarrollando los aspectos expresivos y perceptivos de los estudiantes con una gran gama de actividades como nunca antes explicitadas de manera oficial.

Epistemológicamente, también en esta época se entiende a la música como un arte que permite, a través del conocimiento de su lenguaje expresivo, desarrollar principalmente la dimensión sensitiva y emotiva del alumno y, desde allí, cimentar su inserción social y su evolución estética. Un aspecto interesante de sus finalidades es la inclusión que se hace de los intereses musicales de los estudiantes, así como de su dimensión creadora. Lamentablemente, la estructura densa del plan de estudio completo de humanidades, que llegó a tener hasta dieciocho asignaturas distintas en tercer año, mas el ingreso de ramos nuevos en el segundo ciclo, tales como física, química, filosofía y educación cívica, hicieron disminuir la carga horaria de "Educación Musical", quedando ésta con dos horas semanales desde primer a tercer año, y sólo una desde cuarto a sexto año.

En su orientación general, un elemento importantísimo aparece como una novedad que articula todo el programa: la presencia de la música folclórica. Se plasma así un momento tremendamente beneficioso para la valoración de la cultura tradicional y su música, a partir de la conjunción de varios elementos particulares. En primer lugar, la orientación del Plan de Renovación de la Enseñanza Secundaria, el cual poseía un carácter marcadamente nacionalista. Segundo, los ideales de la AEM que coincidieron a nivel musical con las orientaciones generales del Plan. En tercer lugar, la valoración en el medio musical y académico chileno del folclor, especialmente gracias a la labor del Departamento de Investigación Folclórica del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, por lo que se le otorgaba un estatus científico a los estudios sobre estos temas. Y por último, la evolución de la didáctica musical occidental y la influencia de los grandes metodólogos tales como Kodaly y Orff, los cuales utilizan mucho material tradicional folclórico en sus propuestas.

²⁰¹ Brunilda Cartes, "Nueva Orientación de la Educación Musical en los Liceos", en *Revista de Educación*, N° 52, 1949, p. 32.

Particularmente los líderes de la AEM se encargan de difundir desde mediados de los años 40 estas ideas. Nótese las palabras de Luis Margaño sobre la que debía ser la orientación de la asignatura dentro del Plan de Renovación de la Enseñanza Secundaria:

Los distintos aspectos de la música chilena serán, por lo tanto, los problemas primarios y esenciales a tratar en el liceo. Y esto que parece una verdad aprehensible aún por la mente más desvalida de los recursos de la lógica, ha sido el criterio que más ha costado imponer en la organización del plan renovado. Parece que la gente olvida que 'nuestras escuelas están ubicadas geográficamente en Chile'(...) Nuestro liceo ha sido francés y alemán; forjemos ahora el liceo chileno; chileno especialmente por los contenidos de su programa. No desconoceremos la Grecia Antigua, sino que la conoceremos en el momento oportuno, cuando nuestra acción requiera la inspiración platónica o aristotélica; no desconoceremos los grandes ciclos evolutivos de la cultura europea, pero Bach y Beethoven serán posteriores a nuestras canciones vernáculas y a nuestros músicos, y el conocimiento será, así, más valioso y durable.²⁰²

Así como las palabras del profesor Margaño, consígnese seguramente como principal artífice de este enfoque a Carlos Isamitt que, recordemos, fue presidente de la AEM en la época de la renovación secundaria. En 1946 escribe en la *Revista Musical Chilena* un artículo donde fundamenta la presencia del folclor como elemento básico de la que sería la nueva educación musical secundaria:

Esto envuelve una actitud nueva en nuestras prácticas pedagógicas. Ya que la escuela ha permanecido alejada de las proyecciones que esta nueva ciencia puede aportar a la formación espiritual de la juventud.²⁰³

Junto a este elemento relevante, destacó en el programa de 1955 una organización más estructurada de los contenidos del mismo, producto de la nueva condición de la asignatura la cual, por primera vez por lo menos desde su nomenclatura, apuntó a una educación musical más integral que antaño. Para ello, el programa de cada año dividió los contenidos en áreas. De primer a tercer año las áreas fueron: a) educación vocal, b) educación auditiva, c) lectura y escritura musical, d) conceptos generales y e) repertorio. En el segundo ciclo de secundaria las áreas eran: a) desarrollo histórico musical, b) principales formas musicales, c) educación vocal y auditiva, d) lectura y escritura musical y e) repertorio. Nótese un ejemplo de esta estructura programática más organizada y técnica en el extracto correspondiente a los contenidos del programa de primer año de humanidades de 1955.

²⁰² Luis Margaño Mena. "Criterio de una renovación", en *Educación Musical*, Año I, Noviembre de 1946, N° 5, pp. 8-9.

²⁰³ Carlos Isamitt. "El folklore como elemento básico del liceo renovado", *RMCh*, III/13, 1946, p. 21.

Figura 17: Programa de Educación Musical del Primer Año de Humanidades de 1955.

Educación Vocal	<p>a) Correcta emisión de la voz tanto en el lenguaje hablado como en la entonación, a la vez que atender a una buena respiración.</p> <p>b) Atender al trabajo individual y de grupo.</p>
Educación Auditiva	<p>a) Rítmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de duraciones (sonidos cortos y largos). - Reconocimiento de elementos de velocidad (rápido y lento). - Reconocimiento de elementos de intensidad (fuerte y suave, tiempos acentuados y no acentuados). - Reconocimiento de compases de 2/4, 3/4 y 4/4. - Memorización de los textos de las canciones estudiadas en su ritmo respectivo y de los motivos y frases de las obras del repertorio. (letras a y b) - Conocimiento de las figuras de las notas hasta la semi-corchea y su silencio respectivo, con ejercitaciones de estos elementos. <p>b) Melódica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento auditivo de las cualidades del sonido: <ol style="list-style-type: none"> 1) Altura: sonidos agudos y graves; en orden de escalas ascendentes y descendentes, intervalos de 3ª y 5ª, igualmente ascendentes y descendentes. 2) Intensidad: sonidos fuertes y suaves a iniciación de los matices fundamentales de f y p. 3) Timbre: reconocimiento de las voces humanas (hombre, mujer, niño) e instrumentales (familias de percusión, viento, cuerda y mecánicos).
Lectura y escritura musical	<p>Conocimiento y práctica de los elementos adquiridos a través de la educación vocal y la educación auditiva: pentagrama, llave de Sol, figuras de las notas hasta la semi-corchea y silencios correspondientes, compases simples de 2/4, 3/4 y 4/4, nombres de las notas y su ubicación en el pentagrama desde el Do media línea bajo la pauta, hasta el Sol sobre la pauta, lectura de las notas solo en llave de Sol, ejercicios de composición rítmica con las figuras estudiadas, reconocer y ubicar las notas en el teclado.</p>
Conceptos generales	<p>Formación de conceptos generales derivados del material que el alumno ha practicado y escuchado (ver repertorio del curso), como por ejemplo:</p> <p>a) orquesta sinfónica (sólo en relación a las familias de instrumentos que la componen); b) folklore o creación espontánea; c) actualidades musicales en relación con intérpretes, compositores, recitales de temporadas de conciertos, programas radiales o películas de música selecta y folklórica, etc.</p>
Repertorio	<p>a) Canciones folklóricas sencillas de Chile, América y Europa en registro de Do (media línea bajo la pauta, a Re cuarta línea en llave de Sol) que sirvan para ilustrar y desarrollar los elementos de los aspectos de Educación Auditiva y de Lectura y escritura musical (mínimo seis canciones de este tipo).</p> <p>b) Himno Nacional de Chile y del Liceo, más cinco canciones folklóricas chilenas, americanas y europeas que, en conjunto formarán los ocho trozos mínimos de aprendizaje por imitación y que servirán para la colaboración a las actividades extra-programáticas.</p> <p>c) Audiciones de música selecta y folklórica ya sea mediante grabaciones en disco o ejecución directa en cualquier instrumento. Mínimo dos obras por instrumento solo y dos obras para orquesta sinfónica que ilustren la diferenciación de timbre de las familia de instrumentos que la integren.</p>

FUENTE: "Plan de Estudios y Programa de Enseñanza Musical de 1° a 6° año de Humanidades", Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Secundaria, aparecido como Anexo N° 3 en Ana Teresa Sepúlveda, 1997.

Otro elemento interesante del currículo de los liceos "renovados" es haber propuesto, junto al llamado Plan Común, otra estructura curricular diferente y flexible que permitió planificar y realizar

actividades propias en un llamado Plan Variable de cada liceo, con el fin ya establecido de “hacer llegar la música a cada niño”, es decir, reafirmar la concepción integradora ya comenzada en el período histórico anterior. En este Plan Variable los estudiantes tenían la posibilidad de elegir entre un grupo de asignaturas, aquellas que para ellos resultaban más interesantes y de acuerdo también a sus posibilidades personales. Por último, también el currículo renovado contempló un Plan Diferenciado en el que los alumnos que demostraran talentos e intereses especiales en una asignatura, tuvieran horas adicionales cada semana para adelantar estudios.

También el proyecto de Renovación Gradual de la Educación Secundaria introdujo un importante cambio en los métodos de enseñanza hasta el momento utilizados y que tradicionalmente tenían por denominador común un estilo pasivo del alumno como mero receptor de materia. Entre los métodos tradicionales se encontraban, por ejemplo, el método de exposición, el de recitación y el de recitación socializada. Los métodos que aporta el sistema renovado tenían por característica común el trabajo cooperativo, entre ellos estaban: el estudio dirigido o supervigilado, el método de proyectos, el método de unidades de trabajo y el método de laboratorio, el cual...

(...) se usa principalmente en trabajos manuales, educación musical y educación para el hogar. Su técnica consiste en dividir el trabajo de la clase en varios pequeños grupos, de acuerdo con las excelencias individuales, o también, en repartir el trabajo individualmente de acuerdo con los intereses predominantes. El papel del profesor consiste en vigilar los grupos o el trabajo individual.²⁰⁴

Sobre los programas de educación secundaria la profesora Ana Teresa Sepúlveda, en su estudio sobre el currículo musical chileno, alaba una estructura mejor graduada que en los programas anteriores, no obstante, existe una contradicción entre la cantidad y complejidad de los contenidos y la carga horaria tanto del primer como del segundo ciclo de humanidades. A pesar de ello, en lo general se evidencia un avance en la valoración y el enfoque de la asignatura en la educación chilena.

Por un lado empezaba a quedar más esclarecido que la escuela no era un anexo de ningún conservatorio de música y por otro lado quedaba igualmente claro que la clase de música en escuelas y liceos era más que cantar sin orden ni sentido; era algo más que cantar por cantar y era algo más que preparar números artísticos para las fiestas escolares o para el

²⁰⁴ Rose Marie Campos y Adriana Chacón, “*Los Principios de Renovación...*”, p. 19.

lucimiento y marketing del establecimiento escolar que se ufanara de poseerla en su currículo académico.²⁰⁵

Los programas de primaria de 1949 y secundaria de 1955 son producto entonces de un particular momento político social de nuestra historia como país, en el que se le dio una mayor importancia a la educación, incluyendo en ella a la música. Cabe señalar, sin embargo, que esta importancia hacia la asignatura fue posible sobre todo por la acción de una institucionalidad profesional fuerte, representada principalmente por la AEM, la cual pudo instalar una visión más moderna sobre la educación musical en el currículo oficial.

Esta época intensa en ideales y realizaciones, sin embargo, no logra resolver con éxito otras problemáticas históricamente presentes en la educación musical chilena. De esta manera, aunque se vivía un momento de gran sensibilidad frente a la educación y a la creación nacional, aunque se estaba en posesión de los programas de estudio realizados con mayor dedicación y conocimiento técnico hasta el momento, y aunque el funcionamiento de las instituciones de investigación y difusión había logrado instalar en la sociedad la semilla del conocimiento y valoración más masiva de la música docta y de proyección folclórica; en la escuela y el liceo, la realidad de la asignatura era dispar y en muchos casos el devenir de la asignatura ocurría divorciado de las pugnas intelectuales de la elite musical de Santiago. Las causas de esta contradicción se fundan principalmente en las siguientes dos cuestiones:

Primero, una formación profesional de distinta exigencia y orientación para profesores de primaria y de secundaria. Mientras los profesores de Estado en Música, egresados del Conservatorio Nacional, con su intensa formación centrada en la música docta, se concentraban en el liceo; los profesores normalistas vieron decrecer cuantitativamente su propia formación musical, perdieron el aprendizaje instrumental que otrora los había distinguido y enfocaron su conocimiento de repertorio hacia lo popular y folclórico. De esta manera se exagera históricamente una distancia técnica, formativa, estética y, por último social, que impide al magisterio interpretar y desarrollar ideas comunes acerca del currículo de la asignatura en el aula, currículo que de por sí, ya era técnicamente bastante exigente²⁰⁶.

²⁰⁵ Ana Teresa Sepúlveda, *“Presencia de la Música...”*, p.189.

²⁰⁶ Consultar imagen N° 19 en el Anexo Fotográfico.

En segundo lugar, al mantener la reducción horaria de la asignatura a sólo una hora semanal en la educación primaria, e iniciar esta reducción en el segundo ciclo de secundaria, se afirmó desde el propio gobierno la ambigüedad, también histórica, de valorar la asignatura a nivel de lo declarado, pero de otorgarle, en la práctica, muy poca presencia en el plan de estudio, con lo cual fue prácticamente imposible la realización de aquellos ambiciosos programas. Continuando con este panorama de inestabilidad permanente, el año 1951, por Decreto Ley N° 8473, se suprimió la “hora del canto coral” que existía, supuestamente, desde 1929 en las escuelas primarias. Todo ello obviamente repercutió en el cada vez más reducido espacio laboral para los escasos profesores especialistas existentes en aquella época en el país.

En este contexto se entienden, por ejemplo, las críticas a la formación docente a las que alude Juan Orrego Salas en 1947 en la *Revista Musical Chilena*²⁰⁷. Aquí, desde la mirada de un compositor y en un breve artículo, el autor denuncia el escaso uso y conocimiento de la música de arte contemporánea por parte de los educadores de primaria, y señala lo deseable de que, en el futuro, se construyan las bases de una educación musical dentro de una orientación menos “sectaria”, del repertorio escolar y llevada adelante en conjunto por creadores y profesores.

El propio Domingo Santa Cruz, como Decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, en el discurso inaugural de la ya reseñada Primera Convención de Educación Musical organizada por la AEM en 1948, insistió en aclarar la orientación estética que, a juicio de los círculos musicales dominantes de la época, debía desarrollar la asignatura en el aula. De las palabras de Santa Cruz se aprecia claramente la pugna por la supremacía del paradigma de las “Bellas Artes” aplicado a la música ya mencionado anteriormente, en desmedro de aquellas “otras” músicas populares de la época, consideradas de peor calidad e indignas de uso escolar.

Los músicos pedimos que (la) finalidad general educativa (de la Educación Musical) sea alcanzada por medio de las mejores formas del arte; no nos es indiferente la clase de música con que se enseñe, hay arte elevado y hay formas de arte que prostituyen su nivel; es de este mutuo comprenderse entre el educador y el músico, de donde puede nacer una verdadera cultura y una grandeza futura en la música chilena.²⁰⁸

²⁰⁷ Juan Orrego Salas, “Sectarismo de la educación musical”, *RMCh*, III/27, 1947, pp. 32-34.

²⁰⁸ Domingo Santa Cruz, “Discurso del Decano en la sesión inaugural de la Convención de AEM” en *Educación Musical*, Año III, Junio-Julio de 1948, N° 20, p. 6.

Carlos Isamitt, uno de los principales gestores del programa de educación secundaria de 1955 y quien, como ya viéramos, ya en 1946 argumentaba a favor de incluir la música folclórica en la escuela, en 1962 volvió a escribir sobre el tema en la *Revista Musical Chilena*. En esta ocasión, sus palabras aparecen como una revisión de lo acontecido luego de años de promulgado el programa. Su diagnóstico no es alentador, en el texto casi se repiten las palabras expresadas dieciséis años antes y la causa radica principalmente en la formación de profesores, tanto de primaria como de secundaria:

La escuela chilena ha permanecido alejada de las proyecciones educacionales que el folklore, en sus diversas manifestaciones, está llamado a promover.

Verdaderamente, no se ha extendido aún una conciencia más profunda en la evaluación del folklore, ni una apreciación más clarividente de los estímulos tan diversos que de él derivan.

(...) Pero la incorporación del folklore en la escuela no puede ser iniciativa improvisada; para emprenderla y para que alcance sus proyecciones de cultura, es necesario contar, previamente, con algunas realizaciones que no existen en los dominios de nuestra Educación. Entre ellas, la creación de cátedras de la especialidad, entre las asignaturas que preparan a los profesores primarios y secundarios.

Sin la preparación específica no es posible que un profesor pueda utilizar folklore en forma conveniente.

(...) No hace mucho tiempo, las escuelas normales del país fueron concentradas en Santiago; hicieron presentaciones, que estimaron de carácter folklórico, en el Teatro Municipal. La velada dejó la convicción de una iniciativa improvisada, de esfuerzos malogrados por errores lamentables y de graves consecuencias a causa de la falta de una base de cultura folklórica.

No puede culparse de ello a los profesores que se esforzaron en la preparación de las actuaciones, ni al alumnado que tuvo que realizarlas, ya que los conceptos de una ciencia tan nueva y difícil como el folklore eran extraños en los dominios de la educación de las escuelas normales.²⁰⁹

Se reflejan en estos juicios precedentes, la queja histórica acerca de la calidad de la formación profesional del profesor que enseña música, especialmente el primario o normalista. En una dirección contraria, los esfuerzos en mejorar los estudios docentes universitarios tomaron una vía tan especializada que, finalmente, se acrecentó el círculo vicioso de la eterna elite musical chilena. En parte este distanciamiento se produce por aquella visión estética dominante europea a la que hemos aludido, y también ciertamente "sectaria", que resultó en la práctica muy poco integradora de otros lenguajes y repertorios musicales, a pesar de las propuestas curriculares novedosas, con lo cual se siguió ensanchando la brecha entre los compositores, los académicos, los intelectuales de la música y un gran segmento de profesores y profesoras normalistas que se sintieron alejados del movimiento musical y

²⁰⁹ Carlos Isamitt. "El folklore como elemento en la enseñanza", *RMCh*, XVII/79, 1962, pp. 75-78.

poco comprometidos con el devenir “oficial” de la asignatura. Ninguno de estos dos polos se hizo cargo, en los hechos, de acercar posiciones acerca del tema de la formación docente.

Dicho en otros términos, el proceso de formación del profesor primario en lo que concierne a música, toma una dirección inversa a la que adquiere el movimiento musical chileno, hecho que conduce finalmente a exigir estudios especiales al maestro primario que desee enseñar música, lo que redundará, inevitablemente en una disminución del recurso humano.²¹⁰

Con el tema siempre pendiente de la formación docente y con los nuevos programas de estudio de primaria y secundaria, la década de los años 50 encuentra a la AEM en un período de graves problemas económicos que no permiten seguir editando la revista “*Educación Musical*”, boletín que se había convertido en un poderoso mecanismo de articulación del gremio y un gran instrumento de capacitación de los docentes.

A nivel internacional, la institucionalidad musical se reafirma con la fundación en 1953 de la International Society for Music Education (ISME), organismo que adquirirá un rol muy influyente en el pensamiento pedagógico musical hasta el día de hoy. La AEM, mientras tanto, asume la tarea de organizar un Primer Congreso de Educación Musical. A diferencia de la Convención de 1948, para este congreso se deseaba una cobertura exclusiva y ampliamente nacional, para lo cual se diseñó una encuesta difundida desde la *Revista Musical Chilena*. Gran parte del financiamiento para la realización del evento se consiguió a través de la venta de bonos de cooperación.

El Primer Congreso Nacional de Educación Musical, se realizó finalmente entre el 17 y 23 de agosto de 1958 en Santiago, asistiendo 189 profesores de casi todo el país. Se avanzó en ciertas definiciones legales que beneficiaron al gremio y se realizó un intenso debate académico.

En el ámbito de las conclusiones del evento, Elisa Gayán, publicó un artículo en la *Revista Musical Chilena* que nos informa sobre las orientaciones que la asignatura, a su juicio, debía desarrollar en el período que se iniciaba:

²¹⁰ Ana Ottenberger, “*Concepciones y vacíos...*”, p. 82.

Hoy día, las expresiones musicales no sólo buscan nuevas formas en el decir sino que, a las ya arraigadas e históricamente aceptadas, se les ha asignado un carácter utilitario, al constituírseles en vehículo de solidaridad y de mejor comprensión social; como asimismo se les está considerando como agentes de tipo formativo, tras la obtención de un posible equilibrio en el desarrollo de la sensibilidad del individuo, en su proceso de crecimiento y maduración.²¹¹

Los obstáculos que Elisa Gayán advierte en el camino hacia este ideal son los mismos de siempre: la subvaloración de la asignatura en la sociedad y el currículo. Por eso llama a “formar una conciencia en la sociedad y en las autoridades acerca del auténtico nivel que debe tener la Educación Musical dentro de la Educación Nacional”²¹². En el terreno práctico, y según la autora, esta subestimación en el currículo se expresaba en el carácter de “ramo técnico” que poseía la asignatura.

En 1959 y hasta 1964, a falta de una publicación especializada en la asignatura, tal como lo fue “Educación Musical” durante los años 40, es la *Revista Musical Chilena*, editada por la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, el medio que alojó en sus páginas una sección periódica dedicada a la Educación Musical en Chile a cargo de la AEM, en la cual se informaba de las actividades de la asociación, así como también se incluyeron artículos, ensayos o comentarios sobre la especialidad. También en 1959 se renovó la directiva de la AEM, siendo electa presidenta Elisa Gayán y vicepresidenta Cora Bindhoff.

Ese mismo año Luis Margaño Mena y un grupo de profesores de música, entre los que destaca Rosa Garnitz, forman el Centro Nacional de Profesores de Educación Musical, organismo de carácter marcadamente más sindical, adscrito a la AEM y que Margaño presidió desde 1959 hasta 1973, fecha de su disolución producto del golpe de Estado.

Como producto de las conclusiones del Congreso Nacional de 1958, se concretan en los años posteriores tres programas de gran trascendencia para la labor de difusión musical de la AEM y que demuestran el convencimiento de la organización en lo que respecta a asumir un rol formador en la sociedad de la época. Se trata de los “Conciertos en el Plan Educativo Obrero” en 1959, del programa

²¹¹ Elisa Gayán, “La Educación Musical en Chile”, *RMCh*, XII/59, 1958, p. 8.

²¹² Elisa Gayán, “La Educación Musical...”, p. 9.

“Relaciones Humanas a través de la Música” y la Escuela Vespertina de Extensión Musical, ambos en 1960.

El primero consistía en la realización de conciertos didácticos a cargo de la Orquesta Sinfónica de Chile y de estudiantes del Conservatorio Nacional de Música, dirigidos a trabajadores y realizados en las propias fábricas. El repertorio incluía música instrumental, coral, ballet y folclor, presentados con pequeñas intervenciones didácticas sobre la obra o el compositor. Interesante es destacar que en la organización de los conciertos participaba una comisión que incluía a un representante de la AEM, generalmente su presidenta Elisa Gayán, un representante de las empresas interesadas y otro del Centro de Alumnos del Conservatorio.

El segundo programa, “Relaciones Humanas a través de la Música”, consistía en conciertos realizados quincenalmente en el Salón de Honor de la Universidad de Chile a cargo de coros de la comunidad: estudiantes, profesionales, obreros, etc., y agrupaciones instrumentales tales como orquestas juveniles y solistas. El público asistía en forma gratuita, pues se perseguía formar musicalmente a la comunidad, a través de la apreciación musical.

En cuanto a la Escuela Vespertina de Extensión Musical, cabe mencionar que este era un establecimiento abierto a la comunidad toda, pero que se orientaba preferentemente hacia los trabajadores (obreros, oficinistas o empleados) con intereses musicales, los cuales estudiaban las materias tradicionales de solfeo, armonía, además de la enseñanza de instrumentos.

Y si la década de los años cincuenta que terminaba había sido prodiga en logros para la estructura musical del país, los años 60 que se iniciaban iban a realzar de mayor manera el liderazgo que alcanzó Chile en la institucionalización de la educación musical latinoamericana. Este salto continental se vincula a la creación del Consejo Interamericano de la Música (CIDEM) en 1956, bajo el auspicio de la División de Música de la Organización de los Estados Americanos que, de esta manera, pretendía centralizar las actividades musicales de los países miembros. El CIDEM convocó a la 1ª Conferencia Interamericana de Especialistas en Educación Musical en Puerto Rico en 1960 y en ella Cora Bindhoff propuso la creación de un organismo consagrado a la capacitación de los docentes del continente. Dicha institución fue el Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM), su primera

presidenta electa fue Cora Bindhoff y su sede de funcionamiento fue fijada en Santiago de Chile como reconocimiento del continente a la tradición y al estatus de la enseñanza de la música en el país, con el patrocinio de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Con el tiempo, el INTEM se convertiría en un importante referente americano de capacitación de profesores de música, gracias a sus publicaciones²¹³ y a su programa de postítulo al que asistieron, según Luis Donoso, 686 becarios de 21 países distintos entre los años 1963 y 1997²¹⁴.

Por otro lado, y en el plano de la didáctica, sería la década de los años sesenta la que plasmaría, al margen de los organismos oficiales, la concreción de tres proyectos pedagógicos muy diferentes en su propuesta, su envergadura y su trascendencia para nuestra vida musical, pero que comparten el hecho de ser proyectos generados desde nuestro país, por educadores chilenos comprometidos con dar algún tipo de respuesta desde nuestra propia cultura a la educación musical nacional, estos hitos son: la adaptación del método Tonic Sol-Fa chileno de Hermann Kock, el programa de formación de orquestas escolares de Jorge Peña Hen y la creación del método “Música en Colores” de Estela Cabezas. Paradójicamente dos de estas propuestas se realizaron desde provincia.

El proyecto de Hermann Kock²¹⁵ se inicia cuando su creador se interesa en conocer de cerca la “musicalidad innata y las posibilidades de desarrollo” en la educación pública, para lo cual trabaja durante año y medio con dos horas semanales en un curso de educación primaria de la Escuela Superior de Niñas N° 14 de Concepción. Sin selección previa alguna, Kock trabajó con las cincuenta alumnas del curso, desarrollando una adaptación didáctica del método Tonic Sol-Fa original. Dicha adaptación didáctica básicamente consistía en crear un repertorio de cantos distinto para cada curso, realizando juntos estas creaciones, el profesor y las alumnas. Como resultado de este trabajo, Kock señala los siguientes logros de las estudiantes:

- 1° Dominio del Programa de Estudio oficial para las seis preparatorias;
- 2° Dominio de más de 60 cánones y canciones;
- 3° Dominio del solfeo melódico-rítmico;
- 4° Dominio de la escritura musical (ambos en el marco de la escala de Do mayor y con la escritura en pauta y notas);

²¹³ Consultar imagen N° 29 en el Anexo Fotográfico.

²¹⁴ Luis Donoso. *“Reseña del Instituto Interamericano de Educación Musical y su Proyección en América”*. Serie de Documentos de la Escuela de Artes, N° 2, 2004.

²¹⁵ Consultar imagen N° 21 en el Anexo Fotográfico.

5° En lo que va corrido de este año (1960), el curso dio 45 audiciones públicas (conciertos y presentaciones metodológicas), en 9 ciudades, desde Valdivia hasta Santiago, con un público de aproximadamente 17.000 oyentes.²¹⁶

Aunque la trascendencia e impacto de este trabajo de Kock no fue demasiado relevante a nivel nacional, es valioso descubrir aquí la intención de “apropiarse” pedagógicamente de un método extranjero, con una propuesta centrada en nuestra propia cultura. Por otro lado, la elaboración de canciones en cooperación con el alumnado, también apuntó a un valioso aporte pedagógico.

(Las alumnas) reflejan así sus predilecciones, sus intereses, su vida misma. La acción del niño es aquí centro de gravedad del suceder.²¹⁷

En otro ámbito de acción mas alejado de los círculos oficiales de la asignatura y también desde el plano regional, se gesta una de las empresas musicales mas ambiciosas, relevantes y particulares de nuestra historia, ésta es la labor del maestro Jorge Peña Hen²¹⁸ quien, desde la ciudad de La Serena, realiza un novedoso plan de educación musical en la enseñanza primaria de alcance sudamericano.

Durante la década del cincuenta, Jorge Peña Hen ya había fundado varias instituciones artísticas, entre ellas la “Sociedad Juan Sebastián Bach” de La Serena en 1950, la Orquesta de Cámara del mismo nombre en 1952 y el Coro Polifónico en 1955; en 1956 creó el Conservatorio Regional de La Serena y en 1959, la Orquesta Filarmónica de la ciudad, bajo su dirección. Paralelamente, Peña Hen trabajaba como profesor de música en el Liceo de Niñas y el Liceo de Hombres de La Serena. Es en 1963 cuando, luego de un viaje a EEUU., comenzó a implementar un programa de educación musical en las escuelas primarias públicas de La Serena, basado en la enseñanza instrumental y en la práctica orquestal desde los primeros niveles. Este programa le permitió a fines de ese año presentar oficialmente a la primera orquesta de niños de Sudamérica, con la cual se presentó a lo largo de Chile, así como también en Perú, Argentina y Cuba. Dicho logro se acrecentó en 1965 al fundar la Escuela Experimental Urbana de Primera Clase y actualmente conocida como la Escuela Experimental Artística de La Serena.

²¹⁶ Hermann Kock, *“El Tonic Sol-Fa en la escuela pública chilena”*, RMCh, XIV/69, 1960, p. 101.

²¹⁷ Hermann Kock, *“El Tonic Sol-Fa...”*, p. 102.

²¹⁸ Consultar imagen N° 23 en el Anexo Fotográfico.

La enseñanza escolar quedó a cargo de la Dirección de Educación Primaria y la enseñanza musical fue impartida por el Conservatorio Regional de La Serena. Durante las mañanas los alumnos tienen clases como en cualquiera otra escuela primaria del país y en el curso de la tarde, hasta las cinco, estudian música y hacen la práctica de su instrumento en clases colectivas de seis niños, con cuatro clases semanales, bajo el control de un profesor idóneo. Al niño no se le exige comprar un instrumento para ingresar porque la mayoría de ellos son estudiantes de escasos recursos. (...) Los días sábado se consagran a la práctica de conjunto tan pronto como el alumno tiene un mínimo de recursos técnicos. Además de la Orquesta los niños actúan en cuartetos, quintetos, dúos y tríos de distintos tipos. La edad promedio de la Orquesta es de 11 años.²¹⁹

Dicha escuela abarca, hasta el día de hoy, la educación primaria, la secundaria y un primer nivel de la educación superior. Desde 1981 y hasta la fecha, la escuela pasó a formar parte de la Universidad de La Serena. Jorge Peña Hen fundó luego escuelas similares en Copiapó, Antofagasta y Ovalle, todas ellas públicas y con un fuerte compromiso social, atravesado estéticamente e inéditamente por la enseñanza de la música docta. La labor de Jorge Peña Hen fue interrumpida con su asesinato en octubre de 1973, debido a la acción del comando militar tristemente conocido como “La Caravana de la Muerte”. Aún así, su gran obra permitió a muchos niños y niñas talentosos y de escasos recursos, desarrollar capacidades de formación artística y de movilidad social, de las cuales muchos de aquellos ex integrantes de sus escuelas y orquestas son testimonio el día de hoy, en diversas agrupaciones e instituciones musicales del mundo.

Por último, es en 1967 el año en el que se presenta oficialmente al medio musical chileno el método pedagógico musical de la compositora y pianista Estela Cabezas²²⁰, “Música en Colores”, constituyendo uno de los hitos más afortunados en cuanto a la elaboración de una propuesta didáctica desde nuestras tierras. El espíritu que inspiró la creación del método se encuentra muy relacionado con la visión predominante en la época, en la cual todos los seres humanos poseemos las capacidades necesarias para aprender música, sólo necesitando, en el caso del método, de una temprana estimulación guiada y material concreto desarrollado especialmente para la iniciación musical.

Ya desde la década del cincuenta Estela Cabezas se preocupó de crear un sistema que le permitiera iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura musical. A partir de un intenso trabajo de observación del mundo infantil, elaboró sistemáticamente un método que abarca tres etapas de

²¹⁹ s/f, “*Actividad Musical Docente en La Serena*”. Editorial RMCh XXI/95 (enero-marzo 1966), p. 4.

²²⁰ Consultar imagen N° 20 en el Anexo Fotográfico.

estudio entre los 4 y los 12 años, y que relaciona lo auditivo y lo visual a través de asociaciones entre la altura de los sonidos con los colores primarios y secundarios de la rosa cromática y las distintas duraciones de los sonidos con figuras geométricas básicas. Esta triple asociación de sonido, color y forma es la base de un método que, al solucionar la dificultad que supone la enseñanza de los conceptos musicales abstractos vinculados a la notación tradicional, por otros referentes visuales concretos y más cercanos al mundo del niño, asegura una correcta transferencia a dicha notación musical convencional ya desde el segundo año de estudio, posibilitando así una mayor expresión y creación musical. Desde el inicio de los años setenta el método “Música en Colores”²²¹ comienza a desarrollarse en colegios de Santiago y provincia. El año 1983 su autora lo presenta en el extranjero con muy buenas críticas y hasta el día de hoy, a más de cuarenta años desde la aparición del método, se realizan encuentros anuales que agrupan a los distintos colegios y docentes que lo desarrollan. No obstante su eficacia comprobada como complemento a la formación musical del niño, el método “Música en Colores” ha desarrollado más bien un camino de difusión limitado y paulatino, lejos del reconocimiento masivo y hoy más bien alejado del paradigma cultural de la música, el cual ha relativizado la importancia de la teoría y la notación musical durante la iniciación musical del niño. A pesar de esto y merecidamente, su autora recibió en 2002 la “Medalla de la Música” otorgada por el Consejo Chileno de la Música, en reconocimiento al aporte realizado por el método a la educación musical chilena. Se trata, hasta el día de hoy, del único método didáctico original propuesto por educadores chilenos, y de ahí, gran parte de su valor que con el tiempo se acrecienta.

En el medio oficial de la asignatura, el año 1963 fue un año de gran importancia al realizarse en Santiago la II Conferencia Interamericana de Educación Musical organizada por el CIDEM, entre el 24 y 30 de noviembre. El temario del encuentro incluyó una revisión de la educación musical en el continente, formación y capacitación docente, relación entre la escuela y los compositores nacionales, enseñanza en los conservatorios de música y educación extraescolar. La convocatoria fue amplia y el aporte de los chilenos fue relevante. Presentaron ponencias Cora Bindhoff sobre el estado de la educación musical en Latinoamérica, Brunilda Cartes sobre la encuesta realizada por la División de Música de la OEA y enviada a los países miembros sobre la realidad de la asignatura en el continente, Manuel Dannemann sobre el folclore y la educación musical, Juan Orrego Salas acerca del rol de la educación musical en las relaciones entre creación artística y el público, y Elisa Gayán sobre la proyección de la disciplina en la

²²¹ Consultar imagen N° 27 en el Anexo Fotográfico.

comunidad; todas estas ponencias fueron publicadas por la *Revista Musical Chilena* XVIII/87-88 en 1964. Un dato estadístico importante lo reportó Cora Bindhoff, a partir de los resultados obtenidos en la encuesta americana, y trata de la escasa cobertura de profesores que realizaban clases de música en Chile en la época, destacando el desequilibrio entre la cantidad de docentes que trabajaban en Santiago y los que lo hacían en el resto de las provincias del país:

Chile cuenta con profesores de curso que enseñan música en sus escuelas primarias, secundadas dentro de lo posible por un profesor guía. 4.259 escuelas de primera enseñanza cuentan con sólo 80 profesores especiales en todo el país, de los cuales 50 trabajan en Santiago y alrededores en 220 escuelas, y 30 en provincias, donde habría que guiar a las 4.039 escuelas restantes y así dar solución factible a tan imposible situación. En la educación secundaria sólo actúan oficialmente profesores con estudios especiales reconocidos, y un 4% son noveles profesores de música del Estado, titulados en la Universidad de Chile.²²²

Resultó especialmente relevante en este certamen el tema referido al establecimiento de los contenidos para diseñar programas mínimos para la enseñanza de la música en los diversos grados de la educación general. Este era un ideal que ya se había manifestado antes en otros encuentros internacionales y que ese año alcanza su propuesta concreta. Se trata de una propuesta de programa mínimo continental para la enseñanza de la música en la primera y segunda enseñanza, que se centraba en tres aspectos: canto coral, audiciones comentadas y lectura musical.

Figura 18: Propuesta de programa mínimo de Educación Musical para el continente de 1963

Primera Enseñanza			
Canto Coral			
Primer ciclo (1° y 2° años)	Segundo ciclo (3° y 4° años)	Tercer ciclo (5° y 6° años)	Orientación didáctica
Rondas tradicionales y folclóricas de América.	Cantos tradicionales y folclóricos universales, dando preferencia a los del país y región en que halle la escuela.		Enseñanza por oído.
Audiciones comentadas			
Primer ciclo (1° y 2° años)	Segundo ciclo (3° y 4° años)	Tercer ciclo (5° y 6° años)	Orientación didáctica
Grandes compositores de la cultura occidental, americana y nacional.			Por lo menos una vez a la semana, a partir de música grabada.
Lectura Musical			
Primer ciclo (1° y 2° años)	Segundo ciclo (3° y 4° años)	Tercer ciclo (5° y 6° años)	Orientación didáctica
La lectura será practicada en la medida que el profesor esté preparado.			Se deben relacionar los signos musicales con el

²²² Cora Bindhoff, "Informe sobre el Estado actual y la organización de la Educación Musical en América Latina", *RMCh*, XVIII/87-88 (enero-junio, 1964), p. 7.

	material musical estudiado, sin solfeo previo.
--	--

Segunda Enseñanza		
Canto Coral		
Primer ciclo (1°, 2° y 3° años)	Segundo ciclo (4°, 5° y 6° años)	Orientación didáctica
Cánones y canciones a voces iguales.	Obras elementales de música polifónica y coral occidental, americana y del propio país.	-
Audiciones comentadas		
Primer ciclo (1°, 2° y 3° años)	Segundo ciclo (4°, 5° y 6° años)	Orientación didáctica
Obras de todos los tiempos, nociones de historia de la música y características de estilo en las diversas épocas.		-
Lectura Musical		
Primer ciclo (1°, 2° y 3° años)	Segundo ciclo (4°, 5° y 6° años)	Orientación didáctica
Lectura musical elemental, de acuerdo a las posibilidades de cada escuela.		Práctica de coros mixtos en las escuelas coeducacionales.

FUENTE: *Revista Musical Chilena*, XVIII-87-88, 1964, pp. 83-84.

Este tipo de propuestas nos muestra el idealismo de la época, en la acción de una institucionalidad musical internacional afinada en su funcionamiento y que, por intermedio del INTEM, convirtió a Chile en el centro coordinador de estas actividades musicales en Latinoamérica.

En general, un panorama de la educación musical en Chile durante la primera mitad de los años 60 nos lo entregó Cora Bindhoff y Domingo Santa Cruz en un texto coordinado por Egon Kraus llamado "El estado actual de la educación musical en el mundo". De esta publicación podemos rescatar la siguiente descripción general:

a) Educación Preescolar: Se vivía una ampliación de la cobertura de este nivel educacional, no obstante, no se posee aún la sistematización de la enseñanza primaria. En los jardines tanto públicos como privados, "se da a los párvulos la ocasión de oír, hacer y crear música en un ambiente de juego musical, de rondas infantiles y de historias mimadas y cantadas".²²³

²²³ Domingo Santa Cruz y Cora Bindhoff en Egon Kraus (et. al.), "El estado actual...", p. 53.

b) Educación Primaria: Existían aproximadamente 6.200 escuelas primarias públicas y privadas. Estos estudios comprendían seis años agrupados en tres grados y los programas de estudio eran aún los de 1948 y, por lo tanto, contaban con una hora semanal de clases.

c) Educación Preparatoria Anexa: Eran cursos complementarios a los colegios tanto públicos como privados, pero con mayor presencia en los segundos y que tenían como fin preparar el ingreso a la educación secundaria. En las escuelas anexas privadas, la enseñanza musical era dictada por “profesores competentes en música”, en cambio, en las escuelas anexas públicas, no había seguridad siquiera de contar con la asignatura, por lo cual a veces los padres financiaban de su bolsillo la contratación de un profesor para el ramo.

d) Educación Secundaria: Se contaba a la fecha con más de 420 colegios secundarios, públicos y privados. Esta educación comprendía seis años de estudios divididos en dos ciclos de tres años. El primer ciclo tenía dos horas semanales de música y el segundo ciclo solo una.

e) Bachillerato Experimental: Incluía a los colegios secundarios públicos experimentales o de exploración vocacional. Al año 1964 se contaba con 11 de estos establecimientos, entre los que destacaban el Liceo “Manuel de Salas”, dependiente de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile; y la Escuela Experimental de Educación Artística, hoy Liceo Experimental Artístico de Santiago, dependiente del Ministerio de Educación.

f) Escuelas o Institutos Profesionales: Corresponde a la actual educación secundaria técnica. En 1964 sumaban cerca de 80 establecimientos y eran escuelas dependientes del Ministerio de Educación, con un rango similar a un colegio secundario y que preparaban para la vida profesional en las áreas industrial, agrícola, comercial y técnica. La presencia de la música era mucho más visible en la educación técnica femenina que en la masculina y, en general, daba más importancia a las actividades corales.

Frente a este planteamiento oficial, sobre todo en lo que respecta a la educación primaria y secundaria, se descubre el mismo divorcio permanente entre las buenas intenciones retóricas y la dispar realidad de la asignatura. Bindhoff y Santa Cruz, en la publicación referida, dan cuenta de las mismas

falencias de siempre: dicotomía en la calidad de la educación entre el campo y la ciudad; mala preparación musical de los profesores primarios; inexistencia de la asignatura en muchos colegios (debiendo ésta ser obligatoria); supervisión inexistente; falta de instrumentos, de textos y medios audiovisuales y escasa valoración de la asignatura en la educación privada.

El año 1965 es el año de inicio en las realizaciones de la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva. Esta fue una reforma integral que se preocupó de dar el salto cuantitativo definitivo que el país necesitaba en relación a la cobertura del sistema, así como también estructurar las modalidades de educación que el país requería para enfrentar el escenario económico y tecnológico mundial de la época. Algunos de los hitos de aquella reforma fueron: el incorporar dos años de educación preescolar al sistema educativo; extender la, desde ahora llamada, “enseñanza básica” a ocho años en lugar de seis y con carácter obligatorio; la disminución de seis a cuatro años de, la también ahora llamada, “enseñanza media” y su diversificación en enseñanza media técnico profesional y enseñanza media científico-humanista; una gran inversión en la construcción de escuelas; el desarrollo de programas de formación y capacitación docente; la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); la reforma universitaria a través de la participación de sus estamentos en la toma de decisiones; entre otros logros.

Muchos de estos avances fueron posibles porque el gobierno demócratacristiano propició la incorporación de la educación privada y sus instituciones representativas, como las Federaciones de Institutos de Educación (FIDE), en la planificación y realización de la reforma. En lo general, se ha reconocido de este período el ostensible aumento de la cobertura educacional, no obstante se agravaron las brechas de calidad entre la ciudad y el campo. Por otro lado, se ha criticado que esta reforma no permitió la participación ni de los docentes ni de la comunidad, centrando su esfera de decisión en una burocracia tecnócrata, lo cual generó un descontento en la base social que luego le pasaría la cuenta al gobierno, al acrecentarse así el descontento popular y potenciarse las ideas de la izquierda política²²⁴. Para la educación musical chilena, esta reforma integral permitió la reformulación del currículo y la plasmación en un nuevo referente teórico de muchos de los anhelos de la AEM y el INTEM, al ser este grupo de educadores el que se hizo cargo del diseño de los programas de estudio. Por otro lado, la orientación general de los estudios de enseñanza media que pretendieron impulsar la formación

²²⁴ Ruth Aedo-Richmond. “*La Educación Privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*”, 2000, pp. 170-171.

vocacional y técnica en los años finales del ciclo secundario, marcan el inicio de la pérdida del carácter obligatorio de la asignatura, siendo este un hito particularmente negativo en la historia de la asignatura.

En lo general, la visión de 1965 ahondó en la idea de una educación al servicio de la formación integral del ser humano. En el decreto de promulgación de dicha reforma, el N° 27.952 del 7 de diciembre de ese año, se expresa como primera idea la siguiente:

La responsabilidad socio-cultural de la educación es promover el desarrollo integral, espiritual y material de los individuos, incorporándolos a la vida de la nación, introducir valores democráticos y servir al desarrollo económico de la nación.²²⁵

Y en esa misma línea, en los programas de música se mantuvo el mismo concepto sobre la asignatura que hacía referencia a su carácter de lenguaje que permitía el desarrollo de la expresión y la creatividad y que, como tal, era imprescindible en la formación integral de la persona. En los programas del segundo ciclo de la educación básica, elaborados por las profesoras Julia Fuentes, Jenny Bobadilla y Marta Dutrey, con la asesoría de Cora Bindhoff, Brunilda Cartes, Elisa Gayán y Florencia Pierret, se lee lo siguiente:

Sabemos que en el universo todo está en constante transformación; estos cambios se expresan en el arte y en la creación científica, etc. Esto obliga a los actuales programas (...) a considerar esta realidad y a plantear métodos actualizados que otorguen su verdadera jerarquía a la Educación Musical, con el objeto de despertar y desarrollar la imaginación creadora del niño, a través de la expresión libre, frente a una obra de carácter artístico-musical, etc.

(...) No se concibe una educación humana integral sin una comprensión del lenguaje musical que permita, al estudiante de hoy y al hombre de mañana, encontrar en la música una forma de comunicación y de expresión personal que lo eleve espiritualmente y lo haga más humano.²²⁶

La condición disciplinaria de la asignatura se refleja en la declarada función de la educación musical, la cual era contribuir “en forma decisiva a la exaltación de valores estéticos y éticos coadyuvando a la sublimación de nuestro estilo de vida en un tiempo tan cambiante y tecnificado como el actual”.²²⁷

²²⁵ Mario Leyton en Ruth Aedo-Richmond, “*La Educación Privada...*”, p. 162.

²²⁶ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico*, en *Revista de Educación* N° 12, 1968a, p. 247.

²²⁷ Ministerio de Educación, *Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico*, p. 247.

Si bien esta visión no era diferente a la ya conocida en los programas de primaria de 1949, donde sí se manifestó una novedad relevante, desde el punto de vista del diseño curricular, fue en las orientaciones didácticas de la asignatura y especialmente en la definición de las “Conductas Deseables” que los alumnos debían manifestar al completar su formación, así como en sugerencias y criterios de evaluación más detallados.

Al enfocar la orientación moderna de esta asignatura vemos que ella difiere totalmente de la enseñanza tradicional. La metodología parte de la canción como centro del proceso educativo y de ella surgen los múltiples elementos como el ritmo, matices expresivos, lectura entonada, notación formas, apreciación musical, etc.²²⁸

En 1° y 2° año medio, la asignatura de “Educación Musical” perseguía la siguiente finalidad:

Contribuir a la formación integral de la personalidad del educando a través de la experiencia musical.²²⁹

En los objetivos específicos de los programas de educación básica de 1965, por ejemplo, se manifestó una mirada más integral del hecho musical, se declaró la intención de crear un vínculo con la comunidad desde la escuela, se refrendó la decisión de atender a los intereses particulares de los estudiantes y se relacionó al mundo de la música con su posible proyección profesional en la comunidad:

- a) Ofrecer variadas oportunidades para una vivencia panorámica de la Cultura Musical, en cuanto esta expresa aspectos valiosos de la trayectoria de la Humanidad.
- b) Estimular la interacción escuela-comunidad para lograr un enriquecimiento de la vida musical del país.
- c) Proporcionar al adolescente ordenadas experiencias que permitan atender sus intereses, aptitudes, habilidades y actitudes a través de un Plan de Estudios flexible.²³⁰

De hecho, obsérvese los títulos de las unidades del programa de estudios de 5° a 8° básico, pues de su lectura se constatará esta orientación novedosa, más integral, sociocultural, y preocupada también de la manifestación productiva de la asignatura:

²²⁸ Ministerio de Educación, *Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico*, p. 247.

²²⁹ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 1° Medio*, en *Revista de Educación* N° 5, 1968b, p. 42.

²³⁰ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico*, p. 42.

Figura 19: Unidades de Educación Musical de 5° a 8° Básico de los programas de 1965.

5° Básico	1ª Unidad: "El canto, expresión de múltiples sentimientos" 2ª Unidad: "Apreciemos la belleza de la música folklórica como expresión espontánea de los pueblos"
6° Básico	1ª Unidad: "Afiancemos lazos familiares por medio de la música" 2ª Unidad: "El niño, la naturaleza y la música"
7° Básico	1ª Unidad: "Apreciemos y expresemos el espíritu de los pueblos a través del folklore latinoamericano y universal" 2ª Unidad: "Aprendamos a construir instrumentos típicos musicales"
8° Básico	1ª Unidad: "Conozcamos música del mundo" 2ª Unidad: "El trabajo artístico musical y su proyección económica"

FUENTE: Ministerio de Educación. Programa de Estudio de Educación Musical, Ed. Básica, en *Revista de Educación* N° 12, 1968, pp. 255-261.

También en la educación media ocurrieron varios cambios, por ejemplo, en la orientación de la enseñanza de la historia de la música. Hasta ese momento, y con mucha fuerza en los programas anteriores, se había realizado el estudio de la música occidental europea desde una perspectiva histórico-cronológica tal como tradicionalmente conocemos, es decir, desde la edad media hasta el presente, con un gran énfasis en Europa y parcialmente en los compositores chilenos de repertorio docto. Esta vez, el programa de primer año medio da cuenta de una modificación en esta modalidad:

Se ha estimado necesario cambiar la orientación de la asignatura en la Enseñanza Media, evitando continuar con la clase de Historia de la Música que no ha significado un aporte significativo a la Educación Musical, ya que un estudio cronológico presenta material totalmente ajeno al educando. Se ha pensado, por el contrario, que partiendo del material que interesa a los adolescentes, el folklore, se les puede guiar hacia el verdadero conocimiento de la Música, en forma más atrayente.²³¹

Didácticamente se recomienda la utilización de los métodos en boga, Orff y Kodaly, lo cual explica por ejemplo, la importancia que se le asigna a la canción y al folclor en la formación musical. Es la época de los métodos musicales activos e instrumentales, sin embargo, el conocimiento masivo del profesorado sobre estos métodos era escaso, no había especialistas que los enseñaran y su transmisión se redujo a algunos cursos esporádicos dictados por el CPEIP sobre el método Kodaly y principalmente a resúmenes en artículos de revistas o guías didácticas. No obstante la AEM, por intermedio de Cora

²³¹ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 1° Medio*, p. 42.

Bindhoff, cursó una invitación al propio Zoltán Kodaly durante 1964 para visitar nuestro país y dar a conocer masivamente su método, visita que no se realizó debido al fallecimiento del autor ese mismo año. El programa de segundo ciclo básico señalaba así sus sugerencias metodológicas generales:

Los métodos consultados y recomendados sin carácter excluyente corresponden a los siguientes: Tónica Do, Orff, Ward, fonomimia elemental de Chevais, Kodaly, etc., que serán explicados en forma sucinta en la guía curricular correspondiente.²³²

Para la educación media se recomendó lo siguiente, en cuanto a métodos y técnicas de enseñanza:

Estos deberían ser esencialmente activos, y estarán basados en la constante audición, ejecución y creación musical. Los métodos Orff y Kodaly utilizados en la Enseñanza Básica encuentran también aplicación en algunos aspectos de la Enseñanza Media.²³³

Se evidencia también en los programas de la época, la influencia que ya ejercía con fuerza la labor de los educadores argentinos, manifestándose principalmente ésta en el plano de las publicaciones. De Argentina se recibieron en la época las traducciones de los textos de Willems, Orff, Dalcroze, Read y otros, así como los libros de académicos y músicos de renombre trasandinos, tales como Violeta Hemsy, Guillermo Graetzer, Carlos Vega y el maestro austriaco avecindado en Argentina y Uruguay, Kurt Pahlen, toda esta bibliografía se usó como base teórica en la elaboración de los programas y fue sugerida como material de apoyo a los docentes del país. Su influencia ha continuado por décadas.

Fueron los programas de educación musical 1965 los de mayor complejidad y desarrollo hasta el momento, su diseño incluía objetivos generales, centrales y específicos, unidades, contenidos, actividades, instrucciones metodológicas, métodos y técnicas de enseñanza, auxiliares didácticos, evaluación, etc. Destacó como novedad del currículo, la gran cantidad de sugerencia de actividades propuestas, ordenadas por tipo y que incluso incluyeron un segmento de "Actividades Correlacionadas", esto es, actividades interdisciplinarias con diferentes asignaturas, tales como: Estudios Sociales, Castellano e Idiomas Extranjeros, Artes Plásticas, Educación Física, etc. Se incluyen a continuación, a

²³² Ministerio de Educación, *Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico*, p. 256.

²³³ Ministerio de Educación, *Programa de Estudio de Educación Musical, 1° Medio*, p. 45.

modo de ejemplo, los contenidos del programa del Primer Año de Enseñanza Media y las actividades correspondientes a la primera unidad del mismo año.

Figura 20: Contenidos del Programa de Primer Año de Educación Musical de Enseñanza Media de 1965.

<p>El Primer Año explorará el ritmo y la melodía en materiales que auditivamente están más al alcance del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - MÚSICA FOLKLÓRICA (CHILENA, AMERICANA Y EUROPEA) - MÚSICA POPULAR (CHILENA, AMERICANA Y EUROPEA) - MÚSICA CULTA (CLASICISMO Y ROMANTICISMO) <p>Esto se realizará a través de tres fases.</p> <p>A – Creación Musical B – Lectura Musical C – Audición Dirigida</p>
<p>A – CREACIÓN MUSICAL</p> <p>Tendrá dos fases:</p> <p>1 – Creación Espontánea 2 – Creación Dirigida</p> <p>1 – LA CREACIÓN ESPONTÁNEA pretende dar oportunidad al alumno no para “hacer música”.</p> <p>RITMO: Improvisaciones rítmicas sobre una melodía o bajo original (Improvisación corporal).</p> <p>MELODÍA: Improvisación melódica sobre un bajo original. El alumno deberá escuchar primero la base melódica o rítmica y después iniciar su trabajo creador.</p> <p>2 – LA CREACIÓN DIRIGIDA pretende adaptar la creación del alumno a un estilo ya estudiado.</p> <p>RITMO: Improvisación rítmica sobre un texto dado. Realización de frases rítmicas apropiadas al estilo. Improvisación corporal.</p> <p>MELODÍA: Improvisación melódica sobre un texto entregado por el profesor y que se ajuste a la prosodia del texto. Creación de frases según el estilo estudiado.</p>
<p>B – LECTURA MUSICAL: Tiene como finalidad la aplicación de los conocimientos adquiridos en la Educación Básica y la aplicación de técnicas analíticas elementales.</p> <p>RITMO: Audición del trozo original. Lectura del trozo original. Análisis estructural y fraseológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Concepto de división binarias y ternarias. b) Concepto de frase, semifrase y motivo rítmico. c) Conceptos elementales sobre repetición y variación rítmicas. d) Concepto de polirritmia y textura rítmica. e) Ubicación del trozo en la época o estilo. f) Realización corporal.

MELODÍA: Audición del trozo original. Lectura del trozo original. Análisis fraseológico y estructural.

- a) Concepto de división binaria y ternaria.
- b) Concepto de período, frase, semifrase y motivo.
- c) Concepto elemental sobre repetición y variación melódica.
- d) Esquema melódico del ejemplo expuesto que es representativo de una época o estilo.
- e) Concepto de monodia, polifonía, melodía con acompañamiento.

C – AUDICIÓN DIRIGIDA: Tiene como finalidad la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en las fases A y B y el reconocimiento auditivo de los estilos y su ubicación cronológica en la Historia de la Música.

RITMO:

- Audición del trozo original.
- Audición comparativa de ejemplos extraídos del estilo trabajado.
- Audición comparativa de los elementos rítmicos del estilo estudiado con otros ejemplos precedentes de diversas épocas.
- Situación cronológica del estilo.

MELODÍA:

- Audición del trozo original.
- Audición comparativa de diversos ejemplos del estilo trabajado.
- Audición comparativa con ejemplos de distintos estilos.
- Situación cronológica del estilo.

FUENTE: "Programa de Educación Musical" en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Santiago, 1968b, N° 5, pp. 42-44.

Nótese un detalle conceptual presente en la figura anterior: la creación musical se trabaja en dos etapas, la creación "espontánea" y la "dirigida". Es interesante descubrir que el objetivo señalado para la primera fue "dar oportunidad al alumno no para 'hacer música'". Al seguir la lógica de los conceptos desarrollados, se puede deducir que el "no hacer música" consistía en improvisar rítmica o melódicamente, sin sujeción a un texto y sin un estilo determinado, por lo tanto, "hacer música" significaría adecuarse a un texto dado y enmarcado en un estilo "ya estudiado". Dicho de otra manera, la definición de música de arte presente en estos programas consideraba que una improvisación de tipo experimental o espontánea no era "hacer música", mientras que el remitirse a los estilos conocidos sí lo era. Mientras que, desde lo pedagógico, podemos valorar lo que aparece como una decisión didáctica acertada, esto es, ir desde lo espontáneo a lo dirigido, o desde lo particular a lo general; desde lo conceptual, se reafirma una visión de música excluyente en la que sólo hace música quien maneja los códigos convencionales de la disciplina.

Figura 21: Actividades para la Primera Unidad del Programa de Primer Año de Educación Musical de Enseñanza Media de 1965.

<p>“El Ritmo y la Melodía en la Música Folklórica y Popular”</p>
<p>A – Práctica del Canto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por grupos. - Solos con apoyos armónicos. - Solos con acompañamiento de instrumentos (guitarra, acordeón, flautas, armónicas, etc.) - Conjuntos de Jazz, folklore y popular (como orientación al plan diferenciado). <ol style="list-style-type: none"> 1- Escuchar la canción completa. 2- Cantarla en forma afinada y expresiva, cuidando los motivos melódicos y rítmicos. 3- Percutir: pulso y acento; motivos rítmicos característicos. 4- Análisis rítmico-melódico de: período, frase y motivo. 5- Práctica del fraseo expresivo, movimiento y matices. 6- Reconocimiento auditivo del Modo Mayor. 7- Conocimiento auditivo del Modo Menor en melodías estudiadas (Tonadas y canciones de otros países). 8- Reconocimiento auditivo del modo mayor y del menor.
<p>B – Estructura Musical</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Leer esquemas rítmicos, ejecutarlos percutiendo y después ejecutar con un instrumento (percusión o melódico). 2- Leer en forma entonada las diferentes melodías graficadas. 3- Reconocer compases binario y ternario. 4- Distinguir las diferentes alturas de sonidos, dentro de la Pauta (notas). 5- Conceptos elementales de variaciones rítmicas y signos de repetición.
<p>C – Creación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Improvisaciones rítmicas sobre las Melodías de las Canciones o ritmos característicos de Melodías dadas. 2- Improvisar una Melodía sobre un Bajo original. 3- Improvisar ritmos sobre un texto dado. 4- Improvisar ritmos y melodías sobre un texto dado de acuerdo al estilo estudiado.
<p>D – Actividades correlacionadas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Con Estudios Sociales. <ul style="list-style-type: none"> - Distribuir croquis con mapas de Chile, donde el alumno puede ubicar los lugares a los cuales pertenecen las Canciones y Danzas Folklóricas o Instrumentos Típicos estudiados. - Distribuir croquis con mapas de América y Europa, donde el alumno puede ubicar los lugares a que pertenecen las Canciones y Danzas Folklóricas o Instrumentos Típicos que se estudian. 2- Castellano e Idiomas Extranjeros. <ul style="list-style-type: none"> - Insistir en la correcta dicción y entonación del Idioma Patrio e Idiomas Extranjeros. - Estudio de las Canciones en Idioma Original (Explicación del Texto).

3- Artes Plásticas.

- Confeccionar gráficos de Instrumentos.
- Ilustrar algunas de las Canciones aprendidas.
- Confeccionar escenas de las Danzas aprendidas.
- Confeccionar escenas típicas de los países a los cuales pertenecen las canciones.

4- Educación Física.

- Coreografía de Danzas Folklóricas Chilenas, Americanas y Europeas.

E – Síntesis para una evaluación

- 1- Presentación final de la Unidad.- Dramatización de cuadros folklóricos o populares, con participación de los alumnos y dirigida por el Profesor de Educación Musical y por los Profesores que integran la Unidad.
- 2- Presentación de una exposición del material. Integración de las asignaturas siguientes:
 - Castellano – Libreto.
 - Artes Plásticas – Escenografía y Decoración.
 - Educación Física – Coreografía de Danzas.
 - Educación Musical – Canto y Acompañamiento de Danzas Folklóricas y populares.

Evaluación de la Unidad.

Se hará sólo de las pruebas de un nuevo tipo.

- 1- Verdadero – Falso.
- 2- Términos pareados.
- 3- Selección Múltiple.
- 4- Completación de frases.
- 5- Reconocimiento auditivo de ritmos y melodías.
- 6- Reconocimiento de Canciones y Danzas.
- 7- Reconocimiento de Formas.
- 8- Reconocimiento de Estilo.

FUENTE: "Programa de Educación Musical" en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Santiago, 1968b, N° 5, pp. 42-44.

No obstante esta aparente comunión de pensamiento entre los principios generales de la reforma de 1965 y las orientaciones de la educación musical, la realización plena de los programas chocó una vez más con las contradicciones que el mismo sistema le imponía, acrecentadas esta vez por el carácter optativo o electivo de las asignaturas artísticas en 3° y 4° de educación media científico humanista. El plan de estudio de este segmento asignó dos horas semanales a "Educación Musical" en 1° y 2° medio, mientras que en 3° y 4° medio los estudiantes debían optar por cursar "Educación Musical" o "Artes Plásticas". Ello pudo ser considerado positivo, desde el punto de vista de la facilidad para trabajar con grupos de estudiantes más reducidos y motivados, pero también permitió un resquicio para no brindar dicha electividad en muchos liceos, como una forma de ahorrar costos en salarios de los docentes especialistas.

La pérdida paulatina del carácter obligatorio de la asignatura en la educación media, luego de 72 años de presencia obligatoria en el plan de estudio chileno, sumada a la precaria formación musical del profesor normalista y la escasez de recursos, hicieron difícil la concreción del programa de estudios de educación media y acrecentaron la brecha de calidad y cobertura en la asignatura en los distintos tipos de educación del país. Tan evidente era este desequilibrio que las críticas a ello se expresaron incluso en los mismos programas de estudio, siendo realizadas por los propios maestros que diseñaron los programas de educación media, entre los que se encontraban Rosa Garnitz, Jarah Schmidt, Jenny Bobadilla y Marta Dutrey, entre otros. Así, por ejemplo, es muy elocuente la manera como Alfonso Letelier Llona, jefe del Comité de Educación Musical del Ministerio de Educación, hace la presentación oficial de los programas de 3° y 4° medio, respectivamente:

El programa de 3er Año Medio, tanto como los de 1° y 2° suponen ya una mínima preparación técnico-práctica musical del educando, la que idealmente debería realizarse en los ocho años de Educación Básica.

Según la aseveración de numerosos profesores de la especialidad, cuya preparación, dedicación, abnegación y entusiasmo constituyen preciosos elementos de juicio, esa formación básica es más que deficiente y en muchos casos, nula. ¿Razones? Escasez de profesorado idóneo, ausencia de material didáctico en la mayor parte de las escuelas (instrumentos musicales, grabadoras, discos, partituras, etc.) y posiblemente reducido número de horas para la asignatura.

Es cierto, en cuanto a lo primero, que tanto la Universidad de Chile, como la Católica y otras han intensificado notablemente la formación de profesores de Educación Musical en el último tiempo, pero casi todos estos profesores son absorbidos por la Educación Media.

El problema más grave radica en las Escuelas Normales, en las cuales se forman justamente los maestros para la Educación Básica. En dichos planteles ahora no es obligatoria la formación musical. Sobre todo comentario a dicha situación en orden a sus consecuencias y los fines perseguidos por la Reforma Educacional y también a la validez que tengan los contenidos de los programas para el nivel medio. Por otra parte, dada la flexibilidad que ofrece el nuevo planeamiento de la Educación y en lo que afecta a la etapa media (1° a 4°), que permitirá a los educandos elegir especialidades como la Industrial, la Agrícola, Técnicas Especializadas, la Comercialidad, etc., no se ve razón para no contemplar igualmente aquellas del campo de las artes.²³⁴

Es posible que, en general, la educación del país no esté abastecida en su totalidad; aún faltan escuelas, profesores, remuneraciones adecuadas, material escolar, horario, etc. Pero donde quizás estos problemas se hacen extremadamente agudos, es en el campo de la educación musical, campo en el cual se advierte aún hasta contradicciones. En este aspecto es paradójal por ejemplo que por una parte existan programas de educación

²³⁴ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 3° Medio*, en *Revista de Educación* N° 22, 1969, p. 56.

musical estructurados con finalidades bien precisas en la enseñanza básica y por otra, no sea obligatoria la asignatura de música y folklore en las escuelas que forman profesores normalistas. Es ésta una inconsecuencia grave y que ha de corregirse.

Será conveniente asimismo revisar el concepto y la realidad que significa la optatividad establecida para las asignaturas de plástica y de música, aplicada a partir de tercer año medio. Esto ha obligado, en relación a los programas, o a acumular exceso de materias que deben considerarse concluidas al terminar el segundo año medio, o bien, omitir contenidos y, en todo caso, a estructurar programas de tercero y de cuarto año medio que a la vez enfoquen de manera más profunda y detallada las materias tratadas o no en programas anteriores.²³⁵

Anecdóticamente y raíz de la implantación de los programas del año 1965, un interesante episodio se desarrolla a partir de la publicación en la *Revista Musical Chilena* de un artículo del profesor Hermann Kock en 1971. Como ya se mencionó antes, el profesor Kock residía en la ciudad de Concepción y fue el creador del método Tonic-Sol-Fa chileno, adaptado del método homólogo inglés. En su artículo "Educación Musical en la Educación Básica"²³⁶ critica duramente la realidad utópica, según él, de pretender desarrollar los recientes programas de segundo ciclo básico de la reforma del 65. Los factores determinantes de este fracaso se basaban, según Kock, en la pobre preparación del maestro, la inexistencia de los conocimientos de entrada que debieran tener los alumnos de 7° año, la cantidad exigua de horas semanales de la asignatura, la disparidad de criterios de evaluación, el desperfilamiento de la asignatura como complementaria a otras del currículum y la asistematicidad y poca idoneidad del perfeccionamiento docente. Luego de un análisis en el que el autor usa un lenguaje bastante descalificatorio hacia los programas y al equipo responsable de su diseño, concluye aportando recomendaciones a dichos programas y a la formación inicial del profesor.

Si bien el diagnóstico general de la asignatura realizado por Kock en su artículo, poseía varios elementos presentes históricamente (o endémicamente) en la educación musical chilena frente a los cuales no había crítica posible de realizar, la polémica se desató por el tono del reclamo hacia los programas y quienes los habían elaborado, así como a las instancias de perfeccionamiento dictadas en la capital. El lenguaje ciertamente apasionado utilizado por Kock fue completamente inusitado como parte de una revista que, desde sus inicios, había apoyado el trabajo de quienes hoy aparecían cuestionados y que formaban parte del círculo académico de la élite pedagógica musical chilena. Con todo lo polémico que resultó, es muy interesante conocer el artículo mencionado del profesor Kock, pues

²³⁵ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, 4° Medio*, en *Revista de Educación* N° 31, 1970, p. 60.

²³⁶ Hermann Kock. "Educación Musical en la Educación Básica". *RMCh*, XXVI/115-116 (julio-diciembre, 1971), pp. 52-64.

gracias a él tenemos acceso a una visión que contrastó con el medio oficial y que provino de un profesor respetado, que trabajaba en aula y que, por ser de provincia, no pertenecía a los círculos musicales hegemónicos de la capital. A saber, sobre la renovación de la enseñanza planteada en los programas desde 1949 a 1965, Kock declara:

En los últimos decenios se ha intentado la renovación radical de la enseñanza musical en la educación chilena. Innumerables profesores de las más variadas tendencias técnicas y niveles dispares de preparación musical han colaborado en este afán común. Se han realizado congresos, cursos, seminarios; se han publicado estudios en periódicos y revistas, todo ello encaminado al logro de una renovación integral. Exponente visible de este afán son los Programas elaborados por el Ministerio de Educación en 1966 y los cursos de perfeccionamiento dictados especialmente en Santiago. Todo este esfuerzo no obstante, ha resultado estéril, con excepción de algunos pocos colegios en los que se ha innovado -por desgracia sólo en uno que otro aspecto, por lo general en cursos aislados-- lo que hace que la 'renovación' sea un mito hoy como ayer²³⁷.

Sobre el desarrollo del currículo musical en los colegios:

En la *Revista Musical Chilena*, Año XX, N° 96, Abril-Junio 1966, artículo 'Programas de escolaridad básica de la Educación Musical en Chile', elaborado por una comisión autorizada por el Ministerio de Educación, se parte de la base de que 'el niño ha tenido (al ingresar a Séptimo Año de Educación Básica) seis años de educación musical previa...' Afirmación más gratuita, falsa y tergiversadora es difícil de inventar. Esta supuesta enseñanza de 'seis años' ha sido y sigue siendo inexistente. Dar mayores detalles nos parece superfluo, la realidad es conocida por todos.²³⁸

Sobre la pertinencia de los programas y la idoneidad de quienes los diseñaron:

No cabrían observaciones en cuanto a metas, objetivos, programas y cursos de Educación Básica, si éstos no pecasen de pretenciosos. Tenemos la impresión de que fueron elaborados al margen de la labor escolar por profesores que durante decenios no han aplicado estas exigencias teóricas en la escuela a la que se les destina. Nuestra experiencia no sobrepasa los treinta años, pero creemos poder afirmar que ninguno de los programas que conocemos es realizable. Todos están fuera de la realidad chilena, de la realidad musical y en ellos se desconocen las necesidades y posibilidades del alumnado.

(...) No solamente se ha olvidado que las horas disponibles son insuficientes sino que, además, carecemos de una meta clara. No sabemos qué es lo que se persigue ni hacia donde se dirige la educación musical. Lo que se ha dicho y publicado es verborrea

²³⁷ Hermann Kock. "Educación Musical en la...", p. 52.

²³⁸ Hermann Kock. "Educación Musical en la...", p. 52.

ininteligible, es el reflejo de la carencia de orientación del profesorado y de aquellos que debieran guiarlos.²³⁹

Sobre las condiciones en las cuales se realizaba la asignatura, particularmente referido a la evaluación, el autor señala:

Hasta el momento la evaluación musical es realizada con facilidad y expedición; invariablemente se limita a colocar seis y siete y el cinco es reservado para niños retardados o mudos. Se arguye que 'no se puede' dar un cuatro o un tres en música; este 'no poder' resuelve el problema.

Esta actitud generalizada nos parece inadmisibile y pensamos que es uno de los factores del desprestigio en que se debate la asignatura. Para que la evaluación cumpla con sus funciones de diagnóstico y pronóstico, consideramos incalificable dar notas 'al lote'. Debe evaluarse por separado el cumplimiento de cada uno de los objetivos programáticos porque de lo contrario no se diagnostica ni se pronostica nada, es simplemente una actitud disparatada.

Sabemos que colocar una nota parcial o semestral en 'rojo' cuando se trata de música es, en la actualidad, una actitud heroica. Tanto los colegas de las demás asignaturas, como el director, el inspector y posiblemente el señor subsecretario y hasta el Ministro, incluyendo por cierto a los padres de nuestros alumnos, siguen considerando la música como un ramo decorativo, inútil no pocas veces y sin asidero para una evaluación. Insisten, por lo tanto, en que una nota inferior a seis es una vergüenza.²⁴⁰

Sobre la admisión en las carreras de pedagogía musical y el perfeccionamiento dictado en Santiago:

La Sra. Cora Bindhoff, a quien al parecer se le debe la redacción de los programas en vigencia, sugiere en *Revista Musical Chilena*, N° 96 de 1966: 'Que los Departamentos de Pedagogía Musical de las Universidades den oportunidad para su ingreso al estudio de esta carrera a personas con condiciones musicales AUNQUE NO POSEAN CONOCIMIENTOS PREVIOS DE MÚSICA'. Huelga todo comentario, pero esto nos da una idea de la desesperación reinante en los círculos directivos de la Educación Musical de aquel entonces.

Es imposible mejorar la educación musical chilena dentro de estas condiciones y menos aún cuando en estos cursos de perfeccionamiento se pretende enseñar un cúmulo de métodos, prácticas, recursos pedagógicos y motivaciones cuya ineficacia para el medio ambiente chileno ya ha sido comprobada. Estos cursos son inútiles tanto para el profesor, como onerosos para el erario nacional, que no cuenta con los medios necesarios para este tipo de aventuras.²⁴¹

²³⁹ Hermann Kock. "Educación Musical en la...", p. 53.

²⁴⁰ Hermann Kock. "Educación Musical en la...", p. 60.

²⁴¹ Hermann Kock. "Educación Musical en la...", pp. 62-63.

En otro párrafo que fue duramente cuestionado, el profesor Kock transcribe las preguntas de una prueba realizada por un profesor de 2º medio de la época, a modo de crítica de una orientación historicista promovida por el perfeccionamiento nacional, en desmedro de la “música viva”:

Para demostrar la desorientación que existe en la asignatura y en los profesores que la sirven, mencionaré un Control aplicado recientemente a un Segundo Año de Educación Media, durante el Primer Semestre, por un profesor que ha asistido a los cursos de perfeccionamiento y seminarios impartidos en el Centro de Perfeccionamiento de Lo Barnechea, maestro con condiciones musicales óptimas y verdadero espíritu reformista:

Preguntas.

- 1º Colocar el nombre de cada nota en el pentagrama. (No se trata de un dictado musical, meramente escribir los "nombre" de notas dadas).
- 2º En la antigüedad, la música se basaba en: ...
- 3º Los siguientes instrumentos corresponden a las diferentes culturas antiguas y se clasifican. . . (Gong, sistro, etc.; cuerdas, vientos, etc.).
- 4º Se conocen tres maneras de escribir una melodía usando una escala ...
- 5º ¿Qué sistema de notación musical se usaba en la cultura egipcia?
- 6º La música en la India no era solamente religiosa sino que también ...
- 7º La música en la época primitiva tuvo influencia en: ...

Todo control de esta especie desvirtúa los programas y frustra a los profesores. Reemplazar la música viva por la historia de miles de años no tiene otra conexión con la música que el saber.

Evaluaciones como ésta, a la que se le da el mismo valor que una hipotética interrogación sobre afinación, dictado, creación o canto de una melodía aprendida ‘de oído’, corrobora nuestra impresión de que la actual Educación Musical Media es la tumba de todo anhelo reformista y, por ende, del futuro musical de Chile.²⁴²

Dicho diagnóstico lapidario sobre la educación musical a inicios de los años 70 y los programas de estudio del año 65 presentado por Kock en este artículo, generó dos sendas respuestas en cartas enviadas a la misma revista, la primera a cargo de la directiva del Centro Nacional de Profesores de Educación Musical, presidido por el profesor Luis Margaño; y la segunda, firmada por la profesora Florencia Pierret, de la Universidad Católica y quien había formado parte del equipo que asesoró el diseño los programas aludidos.

²⁴² Hermann Kock. “Educación Musical en la...”, p. 64.

La profesora Pierret hace una defensa digna y respetuosa de los docentes involucrados en la elaboración de los programas criticados por Hermann Kock:

Es una lástima que el profesor Kock utilice frases hirientes para referirse a la labor de distinguidos colegas, educadores musicales que -como él mismo- merecen respeto y consideración por su labor de una vida. Esto debería ser especialmente aplicado a Cora Bindhoff, quien supo inyectar sabia nueva a una disciplina por muchos años agonizante en las aulas y crear una mística particular en muchos de los que nos dedicamos junto a ella a la Educación Musical.²⁴³

Por su parte, la carta de la directiva del Centro Nacional de Profesores de Educación Musical inusitadamente se enfoca en una crítica al director y al comité editorial de la *Revista Musical Chilena*, por haber publicado el artículo en cuestión:

El Director debiera revisar cada artículo y estar informado de las aseveraciones y contexto de cada uno de ellos, rechazar o publicar bajo exclusiva responsabilidad de su autor aquéllos que merezcan dudas, ya que de otra manera no escapará al conocimiento del señor Director que le cabe responsabilidad subsidiaria o solidaria, según el caso. Por su extensión, no puede suponerse que la Dirección de *Revista Musical Chilena* haya sido 'sorprendida' con la publicación de un artículo en el cual rebalsa el espíritu de crítica destructiva.

(...) Deseamos a *Revista Musical Chilena* un vuelco en su orientación que la ponga efectivamente al servicio de la cultura nacional y que constituya un aporte y un estímulo para todos los interesados en la enseñanza y la difusión de las Artes Musicales.²⁴⁴

Esta crítica directa generó, a su vez, una respuesta del director de la revista, el compositor, intérprete y académico Cirilo Vila, quien contestó así al emplazamiento realizado:

La Dirección de R. M. CH. no sólo no ha sido 'sorprendida', sino que *todos* los miembros del Consejo Editorial estuvimos acordes en publicar el artículo en cuestión, como consta en nuestros respectivos informes escritos.

(...) Como los lectores pueden juzgar, la respuesta del Centro Nacional de Profesores de Educación Musical no pasa de ser una airada protesta, de carácter estrictamente formal. En ningún momento se refuta el contenido del artículo, ni, menos aún, se demuestra que su autor esté -total o parcialmente- equivocado. Si así fuera, los miembros del Consejo Editorial de *Revista Musical Chilena* seríamos los primeros en congratularnos.

(...) Si el malestar que el artículo del Prof. Kock ha producido en el Centro Nacional de Profesores de Educación Musical es capaz de inducir a una revisión crítica, siempre

²⁴³ Florencia Pierret en "Alcances al artículo 'Educación Musical en la Educación Básica' por el profesor Hermann Kock", *RMCh*, XXVII/118 (abril-junio, 1972), p. 95.

²⁴⁴ Luis Margaño en "Alcances al artículo...", pp. 93-94.

necesaria, éste habrá conseguido su objetivo, aún cuando hubiese incurrido en errores y exageraciones. Y de esta manera, R. M. CH. habrá cumplido el suyo, pues a la cultura nacional se la sirve realmente, no con formalismo y retórica, sino de un modo dinámico y renovador, para lo cual la crítica y la polémica son herramientas indispensables.²⁴⁵

Pues bien, a través de este insólito episodio epistolar pensamos que es posible constatar ciertas premisas que la educación musical en Chile posee como rasgo distintivo y que este estudio intenta reafirmar y hacer más visibles.

Por un lado, es sintomático que la crítica inicial, la del artículo de Kock, provenga desde provincia y que se critique la poca pertinencia, tanto de los programas como del perfeccionamiento dictado desde Santiago. Hermann Kock plantea que los programas están “fuera de la realidad chilena” y que el perfeccionamiento constituye una experiencia “cuya ineficacia para el medio ambiente chileno ya ha sido comprobada”. Efectivamente, un rasgo permanente en el desarrollo de la asignatura es la histórica desconexión entre Santiago y regiones, la cual se expresa en términos de desconocimiento de los contextos mutuos, poca valoración de ambas realidades y escasa construcción de discurso pedagógico común.

Por otro lado, el artículo de Kock realiza, hasta el momento, la única crítica directa que históricamente se conoce hacia la élite dirigente de la educación musical en Chile y, aún más, desde una revista que supuestamente representaba los mismos valores e ideario pedagógico de quienes aparecen menospreciados en su labor. Y he ahí aparentemente, el elemento que más causó polémica. De hecho, ambas respuestas publicadas apuntaron únicamente a manifestar su desagrado sobre este punto y, como bien apuntó el director de la revista, Cirilo Vila, no obstante los epítetos utilizados por Kock, los cuales pudieran ser cuestionables, no se presentó ningún argumento que refutara total o parcialmente las críticas efectuadas. Y ello es porque Hermann Kock tenía razón, por lo menos en plantear las condiciones marginales en las cuales se realizaba la asignatura en los años 70 y, en realidad, desde siempre: la escasa base o pobre iniciación musical de los estudiantes en la educación básica, la pobre formación musical de los maestros, la poca valoración de la asignatura dentro del sistema educativo, malas prácticas evaluativas de los propios profesores del ramo, programas de estudios irrealizables en la práctica y perfeccionamiento docente poco relevante. Todo este diagnóstico aparece realizado por un docente de aula, que da cuenta de su propio trabajo pedagógico comprometido, sistemático y exitoso en

²⁴⁵ Cirilo Vila en “Alcances al artículo...”, p. 94.

su comunidad. Desde esa perspectiva, se entiende perfectamente la frustración y la soledad pedagógica que Hermann Kock debió haber sentido y que motivo tan airado reclamo, episodio que nos permitió constatar un estado de situación de la asignatura que, en todo caso, no sorprende.

Por último, este episodio demuestra una interesante imparcialidad de la *Revista Musical Chilena*, como una instancia de reflexión pedagógica única en su tipo en el país. Digamos también que la *RMCh*, durante los años 70 y 80, siguió publicando artículos de educación musical de diferentes educadores, músicos y musicólogos de Chile y del extranjero. Algunos nombres destacados de colaboradores de este período son: Florencia Pierret, Gerard Béhague, María Ester Grebe, Rodolfo Zubrisky, Luis Merino y Charles Seeger, entre otros.

Producto de los programas de 1965 y de anécdotas como las relatadas, volvían a manifestarse nuevamente los mismos nudos críticos que ha enfrentado tradicionalmente la educación musical en Chile: la subvaloración de la asignatura en los planes de estudio, la precariedad de medios y la dispar formación docente. Las agravantes que se percibieron a finales de los años 60 fueron muy dañinas para la especialidad y lamentablemente se han instalado y proyectado hasta hoy. Por un lado, la optatividad de la asignatura, producto de la incongruencia del discurso oficial que promulgaba la “formación integral del educando” y la realización de los ideales de un sistema educativo que se decidió por la formación técnica y por una proyección vocacional universitaria alejada de las artes como opción real. Por otro lado, la eterna disputa entre la formación del profesor básico, primario o normalista, versus la formación del profesor medio, secundario o especialista. Si el desencuentro en las décadas pasadas fue técnico, estético y, de alguna manera, sociocultural, en los años sesenta ese desencuentro se agudizó al desaparecer prácticamente la formación musical del primer grupo. Lamentablemente este abandono de la asignatura en la formación docente, se explica por las mismas razones que las de la optatividad, es decir, ambas problemáticas son el reflejo de una sociedad que no estaba convencida en promover ni el pensamiento ni la práctica de la música en la educación de una manera integral y a costa de sus verdaderas prioridades.

La opción pragmática del Estado en sus definiciones curriculares, con la postergación consecuente de la educación musical, fue una realidad que lamentablemente se expresó en varios, sino

en todos, los países de Latinoamérica. María Luisa Muñoz opinó así acerca del resultado del trabajo de la institucionalidad musical latinoamericana, revisando la década del sesenta:

La finalidad y aspiración legítima del INTEM fue la de servir como un medio para 'solucionar la situación de la Educación Musical en el continente'. Por lo limitado de sus recursos, todas estas instituciones están imposibilitadas de cumplir a cabalidad la labor que les fuera encomendada. Sus buenos frutos se pierden, su buena cosecha se desperdicia, sus esfuerzos se disipan sin recibir el respaldo oficial de los países donde laboran.

(...) Los esfuerzos realizados con tanto empeño y dedicación aparentemente no dieron resultados efectivos. En diez años de intentos, persistió la inercia de los Gobiernos latinoamericanos y la Educación Musical no logró afincarse en los sistemas escolares del continente.²⁴⁶

En Chile, la profesora Elisa Gayán, quien presidía la AEM desde 1959, deja el cargo al ser electa Decano de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile por abrumadora mayoría y producto de la acción de la primera reforma universitaria comenzada en 1966. Este alejamiento de Elisa Gayán, para cumplir con sus nuevas funciones, coincide con el decaimiento de la AEM, la cual desaparece del panorama nacional al iniciarse la década siguiente, alrededor de 1971.

Concluye así sus funciones una organización relevante para la vida musical chilena. La AEM representa sin duda la organización que de manera más profunda y con mayor éxito se ocupa del desarrollo de la educación musical en Chile hasta la fecha, realizando su acción no solo al interior del ámbito escolar, sino constituyéndose en un referente que pretendía educar musicalmente a la sociedad toda. Sus aspiraciones se vieron apoyadas por los estrechos lazos que existieron entre sus dirigentes e ideólogos y los círculos de mayor influencia del quehacer musical chileno, especialmente en la Universidad de Chile. De esta manera, sus propuestas académicas se plasman en los programas de estudio de la educación primaria de 1949 y secundaria de 1955 y los de la reforma de 1965. Aunque su ámbito de acción se centró eminentemente en lo académico y se alejó explícitamente de lo gremial y sindical, destacan como excepciones no menos valiosas el preocuparse de la situación de profesores que ejercían la actividad sin un título formal, lo cual consiguieron en 1958 con una regularización masiva nacional, y la formalización de contratos de trabajo de docentes en el sistema particular. Sin duda, la importancia principal de esta organización dedicada al desarrollo de la educación musical en Chile y desde un punto de vista ideológico, fue el hecho que la AEM instaló en el discurso oficial su propia visión

²⁴⁶ María Luisa Muñoz. "La educación musical en Latinoamérica", *RMCh*, XXX/134. Santiago, 1976, p. 63.

de música en la educación y se preocupó de su difusión masiva en la comunidad. Este concepto difundido por la AEM, que entendía a la música como un arte y un lenguaje expresivo para el desarrollo integral del educando, constituyó un avance superlativo en relación a las visiones precedentes sobre el rol de la música en la educación e incluyó entre sus importantes logros el ingreso al aula de la enseñanza de diferentes instrumentos musicales²⁴⁷, el desarrollo de la apreciación musical, la difusión del canto coral²⁴⁸, la valoración del folclore e incipientemente de la música indígena, una gran cantidad de textos didácticos editados por sus integrantes y la preocupación por difundir la obra de los compositores doctos nacionales.

El significativo cambio político ocurrido en Chile en 1970, al asumir el gobierno la coalición de izquierda de la Unidad Popular, presidida por Salvador Allende, pone a nuestro país bajo la mirada de todo el mundo, el cual observó cómo se instalaba por primera vez un gobierno socialista en un país capitalista, utilizando para ello la vía democrática. Un gran idealismo acompañó el inicio de ese período en quienes creyeron posible la realización de una transición desde una sociedad capitalista hacia una socialista. Un elemento esencial, en la construcción de esta nueva sociedad, era la recuperación del protagonismo del pueblo en la planificación y decisión de los grandes temas del país, y la educación era uno esos de los temas principales. Era esta la manera en la cual el gobierno de la Unidad Popular respondía a las críticas que, siendo oposición, le realizó a la reforma educacional del año 1965. Nombrado ministro de educación el profesor Mario Astorga, se refería así a lo que sería el proceso de reforma educacional de la Unidad Popular:

Una planificación educacional emanada de un proceso de participación de las fuerzas vivas de la nación, coordinada con los demás sectores de actividad de ella, responderá fielmente al anhelo largamente sentido de nuestro pueblo, de constituirse en el factor determinante de su propio destino, aplicando su poder creativo y dinámico a los cambios revolucionarios de su actual status de vida.

(...) En lo técnico, la Nueva Escuela imprime una concepción amplia de formación educativa del individuo, contemplando él, no solo lo intelectual sino el conjunto de conductas que permitan integralmente otorgar a cada uno de ellos, los recursos efectivos de desplazamiento dentro de la comunidad en la cual deberá participar. La concepción tradicional de asignaturas pasa a constituirse en una parte del total de actividades que el educando debe desarrollar en un período completo de permanencia en el 'medio ambiente educacional'. De esta manera los planes de estudio dejan de ceñirse al conservador y rígido esquema aplicado hasta la fecha, y los programas adquieren una vitalidad dinámica

²⁴⁷ Consultar imagen N° 24 en el Anexo Fotográfico.

²⁴⁸ Consultar imagen N° 25 en el Anexo Fotográfico.

producto de una permanente revisión y estudio por parte de los trabajadores de la educación, interpretando permanentemente el sentido de vida de la colectividad local, regional, nacional y universal del hombre.²⁴⁹

El propio presidente Allende profundizó así las líneas principales de lo que sería el plan educacional de su gobierno y el rol que en él tendrían los profesores del país:

Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad. Pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, plenamente integrada a los procesos que inquietan, preocupan e interesan a la comunidad. Eso es lo que anhelamos y eso es lo que saldrá del debate democrático que tendrán maestros, padres y alumnos, para hacer posible que esa reforma educacional que anhelamos sea el producto de una comunidad, comprendiendo la trascendencia que ella tendrá en el proceso del desarrollo de nuestra patria.²⁵⁰

De hecho, en aquel mismo discurso de inauguración del año escolar, Allende declaró a 1971 como el año de la “democratización educacional”. Se potenció la labor de los consejos de profesores en cada establecimiento y se abogó por la creación en cada escuela y liceo de los “consejos de comunidad escolar”, formados por los profesores, padres, apoderados, alumnos, juntas de vecinos, sindicatos y organismos culturales, para participar en la marcha general del establecimiento y su relación con la comunidad. Por otro lado, el gran temor de la educación particular de ser absorbida por el Estado, quedó debidamente contenido por la firma del Estatuto de Garantías Constitucionales que el congreso obligó a adoptar a Allende, para lograr su ratificación como presidente de la república, en enero de 1971.

Esta decisión por la llamada “democratización educacional” explica en cierto sentido la debilidad de la propuesta inicial del gobierno de Allende. Aludiendo a un programa de reforma que debía ser fruto del debate nacional, no fue hasta 1971 que se presentó el lineamiento del programa educacional de la Unidad Popular aunque, para esa fecha, ya existía un enfrentamiento cada vez mayor en la sociedad, producto de la desconfianza y del dogmatismo de todos los sectores involucrados.

²⁴⁹ Mario Astorga. “Caracterización y proceso de la reforma educacional del gobierno popular”, en *Revista de Educación*, N° 32-33, 1970, pp. 2-4.

²⁵⁰ Salvador Allende, “Del Presidente Allende a los profesores y alumnos.”, *Discurso de inauguración del año escolar en marzo de 1971*, en *Revista de Educación*, N° 34, 1971, pp. 3-4.

Mientras tanto, las instituciones musicales chilenas vinculadas a la educación redujeron su campo de influencia al desaparecer la AEM en 1971. El Centro Nacional de Profesores de Educación Musical que funcionaba desde 1959 no poseía una orgánica masiva, con lo cual la asignatura no contó en esos años con una institución gremial que pudiese abarcar el desarrollo nacional de la asignatura y sus docentes. Paradójicamente, nuestro país siguió estando presente en las organizaciones internacionales de educación musical, tales como el INTEM y el CIDEM. Durante 1971 y hasta 1975, por ejemplo, a través del CIDEM se organizaron cuatro cursos de capacitación para profesores de música en servicio de varios países americanos, con el fin de prepararlos en diversas materias musicales, además de didáctica de la música. Los cursos se dictaron dos veces en Nicaragua, una en Honduras y otra en Ecuador, participando en total 246 profesores. De los diez docentes que dictaron los cursos, cuatro provenían de Chile: María Eliana Breitler, Jarah Schmidt, Guido Minoletti y Ricardo Kistler, lo cual demuestra el reconocimiento internacional de los pedagogos chilenos en ese tiempo.²⁵¹

Desde una perspectiva histórica, es importante constatar para la educación musical chilena cómo en 1972 aparece el primer escrito en nuestro país que trata directamente de relacionar a la etnomusicología con la educación musical. Se trata del artículo llamado "Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística" escrito por María Ester Grebe en la *Revista Musical Chilena*. En él la autora analiza dos campos de aplicación de la etnomusicología: la educación y la creación artística. En cuanto al aporte enfocado a la educación, Grebe plantea que la presencia de la etnomusicología a partir de una producción sistemática de investigaciones, catalogaciones de instrumentos, grabaciones de repertorio en terreno y elaboración de material didáctico, tendría una incidencia fuertemente positiva en vincular afectiva y cognitivamente al estudiante con la cultura de la cual forma parte, a partir del reconocimiento de sus diversas idiomáticas. Por lo tanto, propone una serie de medidas en orden a insertar la etnomusicología en el currículum, tanto de formación profesional, como en el escolar y en la institucionalidad musical latinoamericana²⁵². Lamentablemente, el clima beligerante en la sociedad chilena de la época trasladó el debate desde lo técnico hacia lo político, por lo que aportes como el de María Ester Grebe pasaron desapercibidos para la pedagogía musical en el momento.

²⁵¹ María Luisa Muñoz. "La educación musical...", pp. 64-66.

²⁵² María Ester Grebe, "Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística", *RMCh*, XXVI/117 (enero-marzo, 1972), pp. 36-43.

Cuando en febrero de 1973 Allende presenta el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), la cual representaba el modelo de institución educacional que el sistema socialista desarrollaría en el país, la confrontación política sobre el tema educativo se acrecienta notoriamente. Sus detractores le criticaron al proyecto ENU su condición de promotor del adoctrinamiento marxista y de sistema totalitario que no garantizaba el pluralismo y la libertad de enseñanza. Sus promotores defendían el compromiso de dicho proyecto con la erradicación de las clases sociales expresadas en la educación y con la instalación de una filosofía de “educación para toda la vida”, fuertemente inserta en las necesidades de la comunidad. El conflicto generado con la presentación del proyecto ENU en 1973 no permitió su puesta en marcha y tuvo que ser retirado del Congreso, aun así, dejó muy dañadas las relaciones entre el gobierno, la Iglesia y el centro político.

Por estos motivos, al revisar la política educacional y sus logros en el gobierno de Allende, se comprueba éxito en seguir aumentando los niveles de cobertura y asistencia en todos los niveles de la educación, elevar la matrícula, construir colegios, entregar desayunos y almuerzos, otorgar becas, uniformes, zapatos, libros y atención médica y dental. Por otro lado, fracasó una reforma profunda al sistema educativo, producto de la oposición cerrada de los sectores dominantes y de los errores tácticos y dogmáticos del propio gobierno, lo cual impidió, por ejemplo, haber revisado los planes y programas de estudio vigentes desde la reforma de 1965.

El único ámbito del proyecto educacional del gobierno socialista que alcanzó a realizarse parcialmente y que se vinculó muy indirectamente con la educación musical, tiene relación con la decisión de generar y promover el desarrollo de la cultura popular, como una vía para afianzar la construcción de una sociedad nueva con una fuerte identificación nacional y popular. En ese sentido, la valoración y la transmisión de las manifestaciones artísticas tradicionales crecieron y se masificaron.

Bajo el gobierno de la UP., las autoridades educacionales apoyaron y recibieron apoyo de las organizaciones comunitarias, de los partidos políticos, de los sindicatos activos en la lucha por eliminar el analfabetismo y por recobrar la cultura popular. Muchos centros de cultura popular fueron establecidos a través del país, en donde se promovió la música y danzas chilenas. Muchas de estas diferentes actividades culturales y artísticas, recibieron becas del Gobierno.²⁵³

²⁵³ Ruth Aedo-Richmond, *“La Educación Privada...”*, p. 191.

Desde 1973 hasta 1990.

El período que comprende los años 1973 y 1990 está marcado por las múltiples consecuencias que la dictadura militar provocó en todas las estructuras de la sociedad chilena. En cuanto a los cambios en el sistema educacional se detectan en este período dos momentos específicos:

a) Un primer momento entre 1973 y 1980, en el que el régimen se preocupó de conseguir el control directo sobre el sistema educacional nacional, para lo cual intervino administrativa y militarmente ministerios, universidades y colegios; persiguió y reprimió al gremio docente y abolió instancias tradicionales de consulta y debate educativo, tal como plantea Ruth Aedo-Richmond:

Un (...) modelo de 'limpieza' ocurrió en las escuelas secundarias y primarias. (...) La Junta deseaba despolitizar las escuelas en Chile en términos de la clase de actividad política y actitudes que eran asociadas con los años de Frei Montalva y Allende. Autoritarismo fue la nueva manera de relacionarse entre profesores y estudiantes y una estricta jerarquía fue introducida tanto en la profesión del profesor como en la administración de las escuelas.²⁵⁴

Pero, por sobre todo, el régimen militar se preocupó de sentar las bases para reformular ideológicamente la educación chilena, desde su funcionamiento estructural, económico y administrativo, hasta su currículo, para así borrar de esta cualquier vestigio de marxismo-leninismo, considerado una "ideología foránea anti-chilena", aspecto considerado clave para el éxito del régimen autoritario. Así lo manifestaba Augusto Pinochet en su mensaje de saludo a los profesores de Chile, en la *Revista de Educación*, en Mayo de 1974:

El movimiento militar del 11 de Septiembre ha fijado la misión de reconstruir una nación dividida y al borde de su desintegración moral, institucional y económica. Para ello ha señalado que la unidad militar civil busca el objetivo nacional como el más preciado. Pero no escapa a nuestra consideración la imposibilidad de llevar adelante la tarea de la reconstrucción nacional, si no se cambia profundamente la mentalidad de los chilenos, y especialmente de las nuevas generaciones.²⁵⁵

²⁵⁴ Ruth Aedo-Richmond, "La Educación Privada...", pp. 206-207.

²⁵⁵ Augusto Pinochet, "Mensaje del excelentísimo señor Presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile", en *Revista de Educación*, N° 47, 1974, p. 2.

b) Un segundo momento entre 1980 y 1990, en el que se decretan y realizan una serie de cambios destinados a institucionalizar el pensamiento del régimen, en cuanto al modelo de libre mercado y a sus valores ideológicos fundamentales, basados en la doctrina de la Seguridad Nacional.

El quiebre con la tradición y orientación del pasado fue violento y deliberado, con la apertura de la educación a competir en las fuerzas del mercado lo que fue el tema central de la reforma educacional. El colapso de la economía (durante los años 80) junto con la reducción de las responsabilidades por parte del Estado en materia educacional reveló lo vulnerable que había llegado a ser el sistema educacional en Chile.²⁵⁶

Para la educación musical en Chile los años 70 constituyeron un período de estancamiento y retroceso que se manifestó en el cese o la atomización de la reflexión pedagógico musical a nivel nacional, con su consecuente desvinculación del devenir de las ideas sobre música y educación que desde el extranjero le habían inspirado constantemente.

Merecerían un capítulo aparte las terribles y prolongadas dictaduras civiles y militares – algunas de las cuales se mantienen todavía– que destruyeron las economías de los respectivos países e hicieron desaparecer a decenas de miles de opositores. La educación general y mucho más aún la educación musical fueron víctimas, entonces, de un progresivo retraso y de la falta de orientación a nivel oficial.²⁵⁷

Mientras en el resto de América y Europa, el pensamiento pedagógico musical instalaba la revolución del “paisaje sonoro” y el uso de la música contemporánea en el aula, a través de los postulados del canadiense Murray Schafer y de los compositores George Self, Brian Denis y John Paynter, Chile se descolgó no sólo de la vanguardia institucional ejercida en las décadas anteriores, sino también de gran parte del debate y la actualización de la especialidad. El aislamiento internacional producto del régimen de Seguridad Nacional impuesto por el gobierno militar, no permitió dar aquel paso cualitativo que significó la entrada a la sala de clases del “entorno sonoro” como material de trabajo, ni de la experimentación acústica como vía para el desarrollo de la creatividad del niño. Cabe recordar que este momento, en la evolución de la pedagogía musical de Occidente, fue importantísimo porque el eje creativo se traspasó por primera vez de manera sustantiva desde el profesor hacia el estudiante y porque, producto del reconocimiento de este “entorno sonoro”, todas las músicas y las experiencias sonoras que formaban parte de dicho entorno fueron bienvenidas sin prejuicios. Por ello, al restarse

²⁵⁶ Ruth Aedo-Richmond, “*La Educación Privada...*”, p. 217.

²⁵⁷ Violeta Hemsy de Gainza, “*América latina: panorama de la educación musical*”, en *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*, 1990, p. 75.

masivamente nuestro país de esta etapa, nuestra pedagogía musical se distancia en repertorios, pero principalmente se distancia de una nueva forma de entender el fenómeno sonoro y del cómo trabajar con él en el aula.

La necesidad del gobierno militar de intervenir el currículo nacional llevó al régimen a revisar y readecuar los programas de estudio vigentes a la fecha, decretando programas transitorios en todas las asignaturas, en 1974. En educación musical, dicho programa transitorio generó la desarticulación con el currículo histórico y con la evolución técnica conseguida. El nivel de profundidad de la asignatura en la educación básica, por ejemplo, decreció notablemente por la intención del gobierno de posibilitar que el programa transitorio también pudiese ser desarrollado por profesionales no idóneos a la asignatura, evidenciando con ello, el escaso valor asignado a la música en la educación chilena. Se supuso, erróneamente, que un programa muy general y poco desarrollado, podría orientar a profesores sin formación musical para llevar a cabo la iniciación musical de sus alumnos. Se decidió nivelar hacia abajo. Así se señalaba, en la presentación de los programas de entonces:

La Comisión encargada del estudio y readecuación de los programas vigentes de Educación Musical, al elaborar este documento, ha tenido presente a los profesores de Educación Básica, que no han tenido la oportunidad de realizar estudios regulares en la Asignatura, sean capaces de iniciar a los niños en el desarrollo de sus condiciones musicales innatas, que permanecen en ellos en estado latente.²⁵⁸

Frente a este panorama curricular restrictivo, que proyectaba lo que vendría a ser este abandono de la educación musical en la época, y frente al rumbo que la misma presencia y desarrollo de las artes estaba teniendo en los primeros meses de la dictadura militar, cabe destacar la labor incansable de Mario Baeza Gajardo²⁵⁹ para abrir una senda alternativa que permitiera, en este complejo momento histórico, seguir cultivando el arte musical sin el apoyo del gobierno. Se trata de la fundación del Grupo Cámara Chile, el cual fue originalmente un coro estudiantil formado desde el seno del coro de la Universidad Técnica del Estado, pero que actuó, por impulso del maestro Baeza, en todo el frente de la cultura local, organizando diversos encuentros, seminarios, conciertos y publicaciones. La labor incansable de Mario Baeza, en todo caso, había comenzado casi treinta años antes, dedicando prácticamente toda su vida al desarrollo del canto coral en Chile. Ya se le señaló en su oportunidad como

²⁵⁸ "Programa Transitorio para Enseñanza Básica y Media de Educación Musical", en *Revista de Educación*, N° 49-50-51, 1974, p. 174.

²⁵⁹ Consultar imagen N° 22 en el Anexo Fotográfico.

director fundador del coro de la Universidad de Chile en 1945, el cual dirigió por diez años; también fundó el coro de la Universidad Técnica del Estado y lo dirigió por dieciocho años; y asimismo hizo con otras innumerables agrupaciones corales tanto estudiantiles como laborales, con las cuales recorrió Chile y América; profesor de música en el Instituto de Humanidades Luis Campino, en Santiago; fundador y primer presidente de la Federación de Coros de Chile en 1957; colaboró en la fundación y la presidencia de la Confederación de Coros de América en 1959; en 1996 el Gobierno le otorga la condecoración cultural Gabriela Mistral; en su labor al frente del Grupo Cámara Chile desde 1974 impulsó la realización de innumerables temporadas de canto coral hasta 1997. Paralelamente, Mario Baeza fue profesor de música en el Instituto de Humanidades Luis Campino por más de cuarenta años.

Aunque Mario Baeza se declaraba un músico “académico”, su visión sobre la música era mucho más amplia que aquella que el practicaba. Honesto y frontal, su reserva moral, avalada por toda una vida de trabajo en la música, le permitía ser muy crítico sobre el oficio del músico en la sociedad chilena del fin de siglo pasado.

Quien pregunta "¿cómo voy a vivir de la música?", ya no sirve para esta misión. Esa sola consulta significa que, en un momento de apuro, la abandonara. La música es celosa. Esta actitud no nos otorga derechos excepcionales. Nuestros problemas son idénticos a los que sufren quienes siguen otras carreras. No somos privilegiados, ni acreedores a un salario mejor que el que merece nuestro personal valer, y aun eso... La vida puede ser injusta con nosotros, como lo es con cualquier mortal. Lo he sentido.

De la misma manera, Mario Baeza fustigó con gran valentía a quienes, dentro del mundo de la academia, no daban, según él, el ancho frente a las necesidades de los tiempos.

Se encuentran tan endiosados y aislados con sus sabios embelecos que ya se han olvidado de la sociedad en que nacieron. Unos están aun embobados en el pasado; otros delirando con aullidos marciánicos. Pocos con los pies en este Chile de fin de siglo, su gente y sus ansias. Por eso, componen o ejecutan, como decía Stravinsky, ‘unos para los otros, en lenguajes añejos o esotéricos’ que no se entienden, ni emocionan. Para ellos no hay porvenir alguno.

(...) Las escuelas de música, casi todas, funcionan con mentiras congeladas acerca de la historia y la técnica, con lo que preparan robots musicales más bien que seres inteligentes y alegres que hacen música.

(...) El día que los compositores, los interpretes, los decanos, los musicólogos y los doctores pétreos se comprometan a fondo con la educación musical, desde el infante hasta el anciano, habremos llegado a la plenitud de la vida musical en Chile.²⁶⁰

Justamente dirigiendo al Coro del Grupo Cámara Chile, fallece durante una presentación el 21 de agosto de 1998 a los 82 años de edad. En su homenaje, se ha declarado al 21 de agosto como el “Día del Canto Coral” en Chile. La siembra de Mario Baeza ciertamente ha dado fruto y, tal como se ha señalado, no sólo por su capacidad musical, sino también por su liderazgo en la gestión cultural, publicaciones y conformación de agrupaciones musicales y corales. Es así como el trabajo comprometido, diverso y extenso de Mario Baeza, junto a la labor de otros grandes educadores y directores corales como Arturo Medina, Waldo Aránguiz y Guido Minoletti, han consolidado una tradición coral en el país que, pese a las vicisitudes del arte, ha logrado gran desarrollo y reconocimiento internacional.

Otro ámbito de acción pedagógico destacable en el Chile en dictadura, es el de las publicaciones. En esta esfera se hace necesario mencionar a tres nombres de docentes que, con el esfuerzo que siempre requiere la concreción de un libro de música, lograron instalar un material pedagógico que, ubicado en su contexto, resultó valioso y ha trascendido a su época. Son los casos de Jorge Rodríguez Gallardo, Emiliano Donaire y Luis Poblete Olivares. El primero de ellos, Jorge Rodríguez Gallardo, resulta ser quizás el de mayor relevancia en cuanto a la persistencia de un trabajo independiente que, iniciado en 1975 hasta hoy, ha generado más de una decena de publicaciones de textos de apoyo al profesor y al estudiante, centrando su trabajo en el desarrollo de contenidos referidos a historia de la música, folclore chileno y latinoamericano, además de contundente repertorio tanto original como recopilado²⁶¹. Por su parte, el profesor Emiliano Donaire publicó en 1979 su “*Método para flauta dulce soprano, volumen 1º*”, el cual contiene elementos de teoría musical, recursos y ejercicios de técnica y variado repertorio desde una a cuatro voces. Principalmente durante los años 80 y 90 este texto

²⁶⁰ Mario Baeza, “*Música y sociedad*”, *RMCh*, LI/188 (julio-diciembre, 1997), pp. 98-100.

²⁶¹ Algunos libros de la época de Jorge Rodríguez son: “*Educación Musical: apuntes y repertorio. Primero Medio*” (1975), “*Educación Musical: música folclórica y tradicional chilena. Texto para el alumno de 7º y 8º año básico*” (1978), “*Música y canto de pueblos americanos y un panorama general de la historia de la música. Texto para el alumno de 1er año de enseñanza media*” (1979) y “*Educación Musical: historia de la música, repertorio y obras para escuchar. Texto para el alumno de 2º año de enseñanza media*” (1980).

gozó de gran popularidad entre los docentes del país, sumando a la fecha varias ediciones²⁶². Finalmente, el profesor Luis Poblete Olivares participó de manera relevante en el equipo de trabajo que editó el libro *“Cantos para todos”* (1982), de la Asociación de Guías y Scouts de Chile y que reunió más de 300 canciones scouts, populares y folclóricas chilenas y latinoamericanas en un texto que incluía la letra, la partitura y los acordes de acompañamiento, constituyéndose con el tiempo un texto muy difundido en la educación musical²⁶³. Junto a este texto, el profesor Poblete ha editado *“Teoría Práctica Musical”* en 2009.

Paralelamente a la labor pedagógica destacada de docentes que permanecieron en el país, durante los años 70 y 80 se detectan algunos casos emblemáticos de docentes chilenos que, ya sea por la contingencia política o por motivaciones personales, salen al extranjero a perfeccionarse y en diferentes países no solo estudian, sino que trabajan, comenzando a construir una impronta que posteriormente seguirán desarrollando en Chile. En este sentido, se destaca la labor pedagógica de Olivia Concha Molinari y del profesor Carlos Miró Cortéz.

Olivia Concha se licenció como pianista en el Conservatorio Giuseppe Verdi de Milán, Italia, allí mismo, junto con realizar estudios en didáctica de la música, trabajó hasta 1981 en Reggio Emilia²⁶⁴. A su regreso a Chile se incorporó a la Universidad de La Serena, donde trabajó hasta 2012. Uno de sus proyectos de investigación que mayor impacto provocó en su comunidad fue el *“Proyecto de Renovación de la Educación Musical a partir del sonido vernacular de América”* (PREM), el cual desarrolló entre 1986 y 2012. Este proyecto consistía básicamente en investigar, construir e incorporar a las aulas escolares y universitarias, los instrumentos y objetos sonoros indígenas precolombinos y sus sonoridades particulares, validándolos como objetos sonoros, culturales y didácticos pertinentes y vigentes y con los cuales se podían realizar procesos de formación musical, explorar síntesis sonoras novedosas y construir un vínculo con las culturas originarias no solo cultural, sino que también afectivo. Para tal efecto, el PREM desarrolló años de trabajo interdisciplinario entre músicos, docentes, luthieres y cultores, junto a talleres para estudiantes universitarios y clases de aula para escolares rurales y urbanos de La

²⁶² Este libro fue declarado material didáctico complementario en la asignatura de Educación Musical en la Enseñanza Básica y Media por el Ministerio de Educación en 1986.

²⁶³ No obstante en el cancionero aparece el nombre de Loreto Jansana como encargada de la recopilación y selección, en la práctica fue el profesor Poblete el principal encargado musical.

²⁶⁴ Reggio Emilia (Reggio nell'Emilia) corresponde a la ciudad ubicada al norte de Italia, cuna de la famosa metodología de educación para la primera infancia que lleva el mismo nombre. Esta metodología fue propuesta por el educador Loris Malaguzzi y consiste básicamente en centrar el acto educativo del niño en su propia capacidad para observar y construir conocimiento a través de la investigación.

Serena. La experiencia adquirida por el equipo docente vinculado al PREM pasó a constituir una de las bases ideológicas sobre las cuales se ha construido el proyecto formativo de la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad de La Serena hasta hoy.

Carlos Miró, por su parte, se tituló de Profesor de Estado en Música en la Universidad de Chile en los años 70, para posteriormente establecerse en Europa. En el Instituto de Musicología de la Academia de Ciencias de Hungría obtuvo un doctorado en Ciencias Musicales y, posteriormente, entre 1981 y 2002 fue docente en el afamado Instituto de Pedagogía Musical Zoltán Kodaly, dependiente de la Universidad Ferenc Liszt. Al volver a Chile se establece en Valparaíso y, desde el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de esa ciudad, ha trabajado incansablemente en difundir el método pedagógico que tan bien conoció en el viejo continente. En 2010, la PUC de Valparaíso comenzó a dictar cursos, diplomados y seminarios anuales referidos al Sistema Kodaly, con lo cual se ha comenzado a desarrollar un polo de capacitación muy importante para los profesores de música del país, el cual, de alguna manera, tiende un puente que repara la desafortunada visita frustrada de Kodaly a Chile en 1967.

Retomando el panorama curricular nacional, los programas transitorios de 1974 se mantuvieron hasta 1981, año en el que aparece un nuevo currículo nacional que se caracterizó por una explícita generalidad en su diseño, su brevedad y un criterio de construcción que quedó en manos de cada profesor. Se dijo que estos programas constituían “un acto de confianza del gobierno en el magisterio nacional”.²⁶⁵

Según el ministro de educación de la época, Alfredo Prieto, los supuestos criterios de flexibilidad y adaptabilidad, libertad y autonomía que impregnaban los programas los hacían mejores que los anteriores, los de la reforma de 1965.

En primer término, al suprimirse el excesivo detallismo que los hacía confusos, han ganado claridad en su presentación. En segundo lugar, son más breves, lo que permitirá mayor profundidad en su tratamiento. En tercer término, ponen algo más de énfasis en los contenidos de las asignaturas. En cuarto lugar, se presentan bajo el signo de la flexibilidad. Por último, hacen especial hincapié en la historia patria, eliminando así un defecto de los programas anteriores. Responden, además, en mejor forma a la realidad chilena: considera que los profesionales de la educación están capacitados para adaptar tanto el plan como el

²⁶⁵ *s/f*, “Programas de Estudio 1980: Un acto de confianza en el Magisterio”, en *Revista de Educación*, N° 80, 1980, p. 71.

programa a las distintas circunstancias que se dan en las escuelas básicas del país, y les entregan esa responsabilidad.²⁶⁶

Como estrategia de difusión oficial de los nuevos programas de educación básica, la *Revista de Educación* de Junio y Julio de 1980, en el mismo número en el que el ministro Prieto destaca las características positivas del nuevo currículo señaladas más arriba, se entrevista a diferentes especialistas de todas las asignaturas quienes expresan sus opiniones sobre los programas. Todos los entrevistados señalan su complacencia con la nueva propuesta, incluido el especialista elegido para educación musical, el musicólogo Samuel Claro Valdés, con excepción de un detalle no menos importante: junto con destacar, a su juicio, algunos aspectos positivos del programa de educación básica de la asignatura, Claro Valdés realiza una crítica directa a la formación docente en la especialidad, con lo cual concluye declarando insólitamente la inviabilidad de la propuesta ministerial.

Los nuevos programas de Educación Musical difieren de los de 1975 tanto en lo formal como en lo conceptual. En lo formal, porque eliminan el burocratismo (sugerencias metodológicas pormenorizadas); en lo conceptual, porque partiendo de una proposición mínima, piden al profesor que los aplique con mayor profundidad en aquellas áreas que conoce mejor. Es decir, fija el límite inferior, pero no el superior.

La correcta aplicación de estos programas dependerá del docente que los emplee. En este momento coexisten en la educación general básica a lo menos profesores con dos tipos de formación: el titulado en las escuelas normales, que tiene una importante educación musical, y el preparado por las universidades que posee una formación deficitaria en este campo.

Los profesores de educación musical que hoy se están formando se especializan en educación media. Por ello, pienso que estos planes son bonitos, pero no tienen docentes preparados para llevarlos a cabo. En el futuro, el profesor básico debe contar con una formación musical más profunda, porque si no, ¿qué pasa? En una parte importante del país donde no hay docentes capacitados –y tal como el mismo programa lo indica- no se va a dar la clase de Música. Es un peligro que la ausencia de profesores idóneos se traduzca en la desaparición de la asignatura.²⁶⁷

Lo que Samuel Claro olvidó es que, para aquel entonces, la formación musical de los maestros normalistas dejaba también bastante que desear, por lo que la vieja problemática de la formación musical del profesor básico se hacía cada vez más patente. Obsérvese, como antecedente de este deterioro en la formación musical del profesor normalista, el siguiente cuadro que resume dicha formación durante la

²⁶⁶ Alfredo Prieto en *"Programas de Estudio 1980: Un acto de confianza..."*, p. 71.

²⁶⁷ Samuel Claro en *"Programas de Estudio 1980: Un acto de confianza..."*, p. 74-75.

existencia de las escuelas normales y sus diferentes programas de estudio entre 1842 y 1967. En él se observa cómo la presencia de la formación musical ha sido más bien fluctuante, existiendo dos momentos históricos en los cuales la formación musical ocupó un porcentaje incluso mayor al 10% del total de horas de formación: 1890 y 1929. Por el contrario, el resto de los planes de estudio históricamente ubican a la formación musical normalista con un porcentaje cercano al 5%, exhibiendo su porcentaje más bajo en los programas de 1964 y desapareciendo del plan de estudios en 1967.

Figura 23: Formación musical incluida en los Planes de Estudio de las Escuelas Normales en Chile, 1842-1967.

INSTITUCIÓN	GÉNERO	AÑO	ASIGNATURA MUSICAL	HORAS SEMANALES	PORCENTAJE DEL TOTAL
Escuela Normal de Preceptores	Hombres	1842	No hay	-	-
Escuela Normal de Preceptoras	Mujeres	1854	No hay	-	-
Escuela Normal	Hombres	1860	Música Vocal	Indeterminado	Indeterminado
Escuela Normal de Preceptores	Hombres	1883	Música Vocal	Indeterminado	Indeterminado
Escuela Normal de Preceptores	Hombres	1890	Música: canto, violín y armonía	20	10,4
Escuela Normal	Hombres	1913	Música y canto coral	8	5,2
Escuela Normal	Hombres	1928	Música y canto	7	5,2
Escuela Normal	Hombres	1929	Canto y música	28	11,3
Escuela Normal	Hombres	1944	Canto, música, gimnasia rítmica	14	5,8
Escuela Normal	-	1964	Educación musical	15	4,7
Escuela Normal	-	1967	No hay	-	-

FUENTE: Adaptado de Cristián Cox y Jacqueline Gysling. "La formación del profesorado en Chile, 1842-1987", Eds. Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.

Esta formación musical en decadencia del profesor normalista se veía enfrentada ahora, en 1981, a un programa mínimo, sin unidades, con poco desarrollo de contenidos, casi sin criterios orientadores didácticos y sin sugerencias de evaluación. Con ello la asignatura quedó prácticamente abandonada a su suerte. Por esto, muchos profesores especialistas formados inicialmente para enseñanza media, tuvieron que dictar clases en enseñanza básica. Lamentablemente, la cobertura nacional de estos especialistas cubría una mínima parte de la demanda, lo cual, sumado a las diferencias históricas en las condiciones económicas entre la educación pública y privada, hizo que la realidad de la educación musical básica pública en todo el país, viviera en los años 80 un período de gran confusión y abandono.

Primó conceptualmente, en estos programas de 1981, la misma visión dominante de la segunda mitad del siglo XX, igual al concepto de música como arte y como lenguaje expresivo. Esta definición de música se relacionaba muy bien con el momento político chileno, en el cual el sistema neoliberal ponía en el centro de su cosmovisión al individuo por sobre la sociedad, la cual había sido, a su vez, el centro en el gobierno anterior. Por lo tanto, fue abandonado cualquier acercamiento a una visión sociológica de la música como experiencia comunitaria y colectiva, y se ahondó en la visión disciplinaria individualista en la que la música puede existir desde un solo sujeto que dialoga consigo mismo.

En la educación de la persona humana debemos considerar el aspecto formativo del proceso, sin olvidar el desarrollo del sentido estético; porque el 'ser persona' significa, además, tener sentimientos, sensibilidad artística y creatividad. Todos estos valores exigen nuestra atención como educadores.

(...) La música, como arte, también influye en el desarrollo de las capacidades del hombre, permitiendo el crecimiento de su espiritualidad: es él quien crea la música.²⁶⁸

La misma presentación oficial de los programas de 1981 en educación básica aclaró la orientación que debía poseer la educación musical de la época: centrarse en lo expresivo y alejarse de lo cognitivo. De paso, se realizó allí una crítica sobre la dirección que poseía el currículo de la asignatura hasta ese momento.

(...) la Educación Musical cumplirá con su responsabilidad en la medida en que sea capaz de constituirse en una asignatura motivadora; en tanto no traicione su esencia con un intelectualismo excesivo.²⁶⁹

Se desprende de estas palabras que el diagnóstico hecho desde el gobierno sobre la educación musical en los años setenta la evaluó como una asignatura que no había logrado "ser motivadora" y que había traicionado su esencia con un "intelectualismo excesivo". Dicha esencia se debía representar en las "cuatro formas básicas de vivir la experiencia musical": cantar, tocar instrumentos, expresarse corporalmente y escuchar.²⁷⁰

Desde el punto de vista del diseño, los programas de educación básica del 81 efectivamente se redujeron notoriamente, tanto en los contenidos, como en otros aspectos de su construcción, por

²⁶⁸ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Media*, en *Revista de Educación* N° 94, 1982, p. 76.

²⁶⁹ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Básica*, en *Revista de Educación* N° 79, 1981, p. 159.

²⁷⁰ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Básica*, p. 161.

ejemplo, no poseían unidades de aprendizaje ni sugerencias de evaluación. Como ya se señaló, se esperaba que cada profesor pudiese resolver estos problemas, pero lamentablemente, no se asumió la crisis que existía en la formación docente de la especialidad y especialmente de la formación musical del profesor básico. El programa de educación básica señalaba, con respecto a las unidades de aprendizaje:

Los contenidos del presente programa deberán ser organizados por el profesor en unidades de aprendizaje diseñadas en torno a un problema central coincidente con los intereses y las necesidades de cada grupo de alumnos en particular.²⁷¹

... y sobre la metodología a utilizar,

Debemos insistir, sin embargo, que la metodología que mejor domine el profesor es la que le recomendamos que use.²⁷²

La revisión de los contenidos del programa de educación básica nos permitirá visualizar de mejor manera esta propuesta curricular la cual, en términos de reducción de contenidos, se expresó de manera dramática especialmente en el ciclo de 1° a 4° año básico.

Figura 24: Contenidos del Programa de Educación Musical del Primer Ciclo de Educación Básica de 1981.

Primer Ciclo 1° a 4° año básico	<ul style="list-style-type: none"> - Canciones e himnos con acompañamiento instrumental. - Rondas, juegos, pregones, adivinanzas, proverbios. - Obras del repertorio de música docto universal de fácil comprensión por parte del niño: cuentos musicales, danzas, música descriptiva.
Segundo Ciclo 5° a 8° año básico	<p>Elementos primarios de la Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonido, ruido, silencio. <p>Parámetros del sonido (y el ruido):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duración, altura, intensidad, timbre, ataque. <p>Forma de organización de los parámetros:</p> <p style="padding-left: 20px;">f) Duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso: tiempos binarios y tiempos ternarios. - Acento: compases binarios y ternarios, crúscicos y anacrúscicos. - Ritmo: tiempos binarios y pausas respectivas, ligado de prolongación, tiempos ternarios y variantes. <p style="padding-left: 20px;">g) Articulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legato y Staccato. <p style="padding-left: 20px;">h) Tiempo y Agógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lento, moderado, rápido. - Accellerando y ritardando. <p style="padding-left: 20px;">i) Altura:</p>

²⁷¹ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Básica*, p. 160.

²⁷² Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Básica*, p. 159.

	<ul style="list-style-type: none"> - Melodía: Escala diatónica. - Armonía: Modo mayor y menor. <li style="padding-left: 20px;">j) Intensidad: - Dinámica de planos: Forte (f), Mezzoforte (mf), Piano (p). - Dinámica de graduación: Crescendo, Decrescendo. - Dinámica de acentos: Sforzato (sf) <li style="padding-left: 20px;">k) Timbre: - Vocales: Femeninos, Masculinos. - Instrumentales: De percusión (corporal), instrumentos tradicionales, instrumentos electroacústicos. <p>Forma Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivo y frase musical. - Canción de organización binaria (A-B), de organización ternaria (A-B-A) y diferentes combinaciones: Rondó (A-B-A-C-A-etc.) <p>Folklore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresiones folklórico-musicales: estructura poética, estructura musical y estructura coreográfica (en caso que proceda). - De dispersión nacional: Cueca, villancico, tonada, canto "a lo pueta". - De dispersión zonal: Huayno (norte), Choique-Purrún (Arauco), Sau-Sau (I. de Pascua), Chapecao (Centro-Sur), Periconá (Chiloé). - Instrumentos folklóricos de diferentes zonas. <p>Apreciación Musical: Obras doctas de la literatura musical chilena, latinoamericana y universal, música folklórica chilena y latinoamericana y música popular.</p>
--	--

FUENTE: "Programa de Educación Musical" en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Santiago, 1981, N° 79, p. 160.

En cuanto a los programas de educación media, se repitió el mismo enfoque centrado en la expresión musical y en el repertorio por sobre los contenidos teóricos, no con el fin de complementarse mutuamente, sino que con el propósito explícito de evitar la teorización. La presentación oficial del programa de educación media lo señaló así:

El enfoque que presentamos obedece, en primer lugar, al firme propósito de evitar las clases teóricas y expositivas. Pensamos que si el educador está verdaderamente convencido que el niño aprende música haciendo música, debe desterrarlas definitivamente de su quehacer musical.²⁷³

Otra manifestación ideológica de los programas de la época es aquella que denota una excesiva valoración de un tipo de repertorio musical por sobre los otros (o bien, de subvaloración de aquellos por su conexión con el mundo popular), ello reforzó aquella visión disciplinaria en la cual la música es un lenguaje "constructivo" más que un lenguaje "comunicativo", característica vinculada al paradigma de las "bellas artes". Nos referimos al cambio de nombre que tuvo en los programas de 1981 la hoy llamada

²⁷³ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Media*, p. 76.

“música de concierto” por el de “música de arte superior”. La cita siguiente también corresponde a la presentación del programa de enseñanza media:

Dentro de la producción musical de todos los tiempos y por razones de estratos, se generan cuatro grandes grupos que es necesario nominar; para dos de ellos no ha habido problemas y desde muchos años se conocen como: Música Popular y Música Folklórica. Sin embargo, para aquella que tiene una elaboración más acabada, no se llega a una acepción que la defina. Se le dice música ‘Artística’ (la Popular y Folklórica también lo son), música ‘Clásica’, ‘Selecta’, ‘Docta’, términos que nos merecen algún comentario. Por esta razón y luego de considerar algunas opiniones, autorizadas, hemos optado por definirla como ‘Música de Arte Superior’, ya que su creatividad es producto de una elaboración altamente compleja.²⁷⁴

En cuanto al diseño curricular, el plan de estudios de educación musical en educación media expuesto en el Decreto N° 300 de 1981, contemplaba tres horas semanales para la asignatura “Arte” en 1° y 2° medio, la cual incluía optativamente a artes plásticas, artes manuales o educación musical, y que debía ser escogida por el estudiante, debiendo cada establecimiento educacional ofrecer las tres alternativas. En 3° y 4° medio no estaba considerada ninguna asignatura artística dentro de las asignaturas obligatorias.

Los programas de estudio del primer ciclo de educación media, 1° y 2° año, y a diferencia de los programas de educación básica, estaban estructurados en tres unidades:

- 1) “La música nos comunica con los demás seres”,
- 2) “Aprendamos a escuchar música para apreciarla y comprenderla” y
- 3) “La creatividad musical enriquece nuestro mundo afectivo y nos hace más personas”.

A continuación se presenta completa la primera unidad de primer año medio:

²⁷⁴ Ministerio de Educación. *Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Media*, p. 76.

Figura 25: Primera Unidad del Programa de Primer Año Medio de Educación Musical de 1981.

UNIDAD 1: "La música nos comunica con los demás seres"	
<p>OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIDAD</p> <p>3- Desarrollar capacidades para interpretar vocal y creativamente las canciones del repertorio coral escolar, expresando afinación melódica, justeza rítmica, fraseo musical, matices de dinámica y agógica, dicción e intencionalidad.</p> <p>4- Contribuir al crecimiento espiritual del joven, desarrollando capacidades que le permitan enriquecer su sensibilidad artística, afectiva y social, a través de la expresión musical corporal, instrumental y mixta.</p>	
<p>OBJETIVO GENERAL 1</p> <p>- Desarrollar capacidades para interpretar vocal y creativamente las canciones del repertorio coral escolar, expresando afinación melódica, justeza rítmica, fraseo musical, matices de dinámica y agógica, dicción e intencionalidad.</p>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
<p>El alumno desarrollará sus capacidades para:</p> <p>- Entonar afinadamente trozos melódicos, por imitación o leyendo musicalmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melodías seleccionadas. - Lectura musical. - Técnica respiratoria. - Relajación. - Técnica vocal. - Modelos de vocalización, motivos y líneas melódicas del repertorio seleccionado. - Himno Nacional de Chile. - Himnos Patrios.
<p>- Interpretar, cantando independientemente una voz de otra.</p>	<p>- Melodías con bordón, cánones, coros a dos y tres voces iguales mixtas; de Arte Superior, Popular y Folklórica.</p>
<p>- Imitar, leer e interpretar el ritmo exacto de obras musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ecos rítmicos. - Motivos rítmicos del repertorio seleccionado. - Ritmo de obras musicales de Arte Superior, Popular y Folklórica nacional y de otros países.
<p>- Conocer matices expresivos y practicarlos en la interpretación vocal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relajación – respiración. - Ataque – Cortes – Fraseo. - Dinámica (Intensidad). - Agógica (Velocidad). - Articulación. - Expresividad.
<p>- Aplicar matices expresivos al interpretar música vocal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio coral seleccionado al unísono, dos o tres voces iguales o mixtas. - Himnos: Nacional y patrios. - Relajación – respiración. - Ataque – Cortes – Fraseo. - Dinámica (Intensidad). - Agógica (Velocidad). - Articulación.
<p>OBJETIVO GENERAL 2</p> <p>- Contribuir al crecimiento espiritual del joven, desarrollando capacidades que le permitan enriquecer su sensibilidad artística, afectiva y social, a través de la expresión musical corporal, instrumental y mixta.</p>	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
El alumno desarrollará sus capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> - Expresar en movimientos corporales las posibilidades que le presentan los elementos constitutivos de la música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo – Melodía – Forma y el mensaje expresivo del movimiento musical. Formas de desplazamiento, Coordinación, independencia y equilibrio en los movimientos. Trozos u obras musicales seleccionados.
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar expresivamente trozos musicales, usando como medio algún instrumento músico [sic]; según sus posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas básicas de ejecución instrumental (flauta dulce, guitarra, instrumentos de percusión u otros). Repertorio didáctico para instrumentos.
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras musicales en conjunto, integrando la voz, los instrumentos y el movimiento corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio para conjuntos vocales, instrumentales y mixtos, con posibilidades de integrar la expresión corporal.

FUENTE: "Programa de Educación Musical" en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Santiago, 1982, N° 94, pp. 77-78.

Tal como se observa, el diseño contenía, junto a las unidades, una declaración de objetivos generales y específicos, además de contenidos, lo cual le otorgó a dichos programas una orientación pedagógica más técnica que antaño, aunque, desde lo musical, se observa como ya se mencionó, una visión reduccionista de la música como arte. Nótese que, en el ejemplo de unidad presentado anteriormente, una unidad que en su nombre da cuenta de la cualidad comunicativa de la música ("La música nos comunica con los demás seres"), sus contenidos corresponden únicamente a lectura y técnicas de ejecución musical, tal como ya hemos observado en varios programas anteriores. Contradictoriamente, lo señalado por el nombre de la unidad no se desarrolló curricularmente, pues no hubo conciencia o intención de incorporar una mirada cultural o social del fenómeno musical.

Para 3° y 4° medio existía el llamado Plan Electivo que tenía nueve horas semanales y que contemplaba la realización de tres talleres a la semana, para lo cual el MINEDUC propuso aproximadamente 70 posibilidades de asignaturas de diverso tipo: literatura, matemática, psicología, idiomas, biología, mecánica, deporte, diseño, dactilografía, puericultura, marroquinería, diseño de jardines, etc., por mencionar algunos.²⁷⁵

En educación musical, este plan electivo de 3° y 4° medio contempló cuatro posibles talleres: Taller de Folclore Musical, Apreciación Musical, Taller de Instrumentos Musicales y Taller Coral, los

²⁷⁵ Ministerio de Educación, Planes y Programas de Estudio para la Educación Media. Educación Musical, 1982b, pp. 8-9.

cuales suponían una línea de continuidad y profundización centrada en el “hacer música”²⁷⁶. El programa presentado para cada uno incluía objetivos generales y específicos, contenidos y bibliografía. Nótese los objetivos generales de ellos a continuación:

Figura 26: Objetivos Generales de los talleres del Plan Electivo para 3º y 4º Medio de 1981.

Taller de Folclore Musical	<ol style="list-style-type: none"> 1) Valorar el patrimonio folclórico musical chileno visualizando al hombre en su medio y las variables geográficas, sociales y culturales que influyen sus usos y costumbres. 2) Expresar cantos y danzas folclóricas chilenas valorando el sentido musical, coreográfico, costumbrista, literario y étnico que conllevan.
Apreciación Musical	<ol style="list-style-type: none"> 1) Valorar la expresión creativo-musical del hombre a través del tiempo.
Taller de Instrumentos Musicales	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretar obras en instrumentos musicales logrando un nivel de expresividad artística. 2) Apreciar el valor artístico de la música instrumental.
Taller Coral	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretar un repertorio coral expresando afinación, justeza rítmica, fraseo musical, matices de dinámica y agógica, dirección e intencionalidad. 2) Apreciar el valor artístico de la música coral.

FUENTE: Ministerio de Educación, “Planes y Programas de Estudio para la Educación Media. Educación Musical”, CPEIP, 1982b, pp. 35-41

La poca valoración de la música y del arte en la educación de la época se manifestó concretamente al perder éstas completamente su carácter obligatorio dentro de los planes de estudio de educación media. Desde el punto de vista curricular, la ideología de la seguridad nacional se preocupó de desconectar la música de su componente sociocultural. Por un lado, se ejerció la censura sobre aquellos artistas y repertorios comprometidos social y políticamente con la izquierda marxista, teniendo esta censura su expresión más brutal en la represión ejercida por los agentes del Estado y las violaciones a los derechos humanos. Por otro lado, esta desconexión también se produjo al mantener el concepto y la finalidad de la educación musical inmersos en una etapa disciplinaria autorreferente que los años 70, en el resto de occidente, ya estaban dejando atrás.

(...) en este período no sólo se produjo un deterioro debido a la reducción del tiempo o a la implantación del sistema de optatividad; también es probable que, debido al clima de autoritarismo imperante en el país, los contenidos y temáticas de la asignatura de Arte hayan estado, por una parte, más contaminados de actitudes nacionalistas -tendientes a exaltar o promover, con cierto fanatismo, las gestas militares, el Día del Carabinero, las glorias navales, etc.- y, por otra, más sometidos a los sistemas de censura o autocensura que son indispensables para mantener cualquier sistema de esta naturaleza.²⁷⁷

²⁷⁶ Ministerio de Educación, Planes y Programas de Estudio para la Educación Media. Educación Musical, p. 34.

²⁷⁷ Luis Hernán Errázuriz, “Historia de un área...”, p. 161.

Dicho carácter autorreferente del concepto de música en educación al que se alude en este período, consistió en mantener la función de la música en la escuela en un ámbito puramente sensorial, moralizador y estético. El fin eternamente declarado de esta educación artística en dictadura recurrió constantemente a la idea de la “formación integral del alumno”, pero sin arriesgarse en las imbricaciones culturales ni populares de la música y minimizando, además, su dimensión intelectual, es decir, la posibilidad de que la música participe en el desarrollo del pensamiento.

Un ejemplo de esta forma de entender la música en la educación aparece publicado en la *Revista de Educación*, órgano oficial del Ministerio, en el artículo de la periodista vinculada a la Universidad de Chile, Magdalena Vicuña:

La finalidad de la formación musical, desde el ingreso al jardín infantil y a lo largo de toda la educación del niño y el joven, no es para formar a músicos profesionales. Tiene más bien un carácter eminentemente espiritual, estético y formativo, que intelectual.
(...) No existe más que una meta, única y clara, en la educación musical, y ésta consiste en que el niño ame la música. El niño por instinto ama lo auténtico, la mejor música -tanto la artística como la folklórica- de todas las culturas, jamás las adaptaciones a estilos que no le son propios.²⁷⁸

La meta declarada aquí para la educación musical es que el niño “ame la música”, pero esta es una música centrada en lo “espiritual, estético y formativo” y que no contempla, por ejemplo, lo intelectual ni lo social. En la educación musical de la época el desarrollo de las habilidades reflexivas y cognitivas a partir de lo musical no era una opción valorada como parte de la práctica pedagógica. Quizás si ello obedecía al deseo de “recuperar” la clase de música al “hacer música”, en lugar de la clase centrada en la teoría o la historia, cuando este tipo de clase pudiera ser producto más bien de las limitaciones musicales del profesor a cargo. De ser así, se entiende la orientación práctica propugnada por los programas de la época, aunque la solución dejaba fuera a la dimensión cognitiva de la música, no necesariamente como lenguaje, sino como proceso.

Un proceso de reinserción en el debate internacional sobre educación musical se comenzó a vivir recién en la segunda mitad de los años 80. Un hito importante de aquello se vivió entre el 21 y 25 de

²⁷⁸ Magdalena Vicuña, “La Educación Musical del Niño”, en *Revista de Educación*, N° 80, 1980, p. 70.

octubre de 1985 en Viña del Mar, al realizarse allí la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical, organizada por la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, el INTEM y el MINEDUC, auspiciados por la OEA y el CIDEM, entre otros. Volvía entonces Chile a ser el polo desde el cual se debatía sobre la realidad y proyecciones de la educación musical del continente, luego de 22 años de ausencia de nuestro país en la organización de estos eventos, desde que en 1963 se realizara la II Conferencia Interamericana en Santiago.

Tal como señalara el Dr. Luis Merino, quien fuera nombrado presidente de la VII Conferencia y que ejerció también el cargo de Presidente de la Comisión Nacional organizadora, el tema central del evento fue *“Realidad y Proyección de la Educación Musical de las Américas en el Umbral del Siglo XXI”*, con tres subtemas: Actualización y capacitación pedagógica del educador musical de las Américas, La educación musical de las Américas en la era tecnológica y La educación musical y su contribución a la unidad americana. Aunque ninguno de estos temas era completamente nuevo y ya habían sido tratados en las Conferencias Interamericanas anteriores, el enfoque que orientó a la VII Conferencia incorporó una mirada hacia el fin de siglo y abordó dichas temáticas canalizando el diálogo hacia dos vertientes, por un lado, la presentación de experiencias pedagógico musicales consideradas relevantes para el continente, por otro lado, la detección de “nuevos caminos que permitan la proyección y desarrollo de la Educación Musical americana hacia el siglo XXI”.²⁷⁹

Como se señaló, entre los temas estudiados en esta jornada de 1985, destacó el referido a la educación musical y su aporte a la unidad americana, con una propuesta ahora desde la etnomusicología a cargo de Gerard Béhague. Se oficializa aquí por primera vez en un evento de gran alcance para la especialidad una relación interdisciplinaria entre la pedagogía y la musicología, en nuestro país, relación que años más tarde fue relevante en el cambio de visión acerca de la música en la educación.

En la misma línea que María Ester Grebe lo hiciera en 1972, Gerard Béhague presenta la ponencia “Aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano”. Aunque el título pareciera enfocado a la formación profesional, el desarrollo del trabajo gira en torno a los aportes que la etnomusicología puede entregar a la educación musical. El escrito comienza denunciando

²⁷⁹ Luis Merino, *“La VII Conferencia Interamericana de Educación Musical”*, en *RMCh*, XLI/168 (julio-diciembre 1987), p. 32.

la nula presencia de las tradiciones orales en el currículum pedagógico y hace extensiva esta discriminación a la música popular dentro de los programas escolares. A partir de este análisis, entrega las claves para incorporar un enfoque etnomusicológico a la educación musical: la unión conceptual de la expresión musical dentro de su contexto cultural auténtico, la comprensión de los diversos usos y funciones de la música dentro de esos contextos originales, el análisis de los sistemas musicales y su significado dentro de una perspectiva “nativa”, así como el intentar descubrir el significado musical de la cultura nativa mediante el estudio de su cosmovisión, sus dimensiones estéticas y su sistema de valores. Béhague plantea que, en esta línea de pensamiento, los intérpretes, directores, teóricos, musicólogos y etnomusicólogos también son educadores musicales en uno u otro sentido, y que urge crear una filosofía disciplinaria pedagógica verdaderamente latinoamericana para que el educar sea efectivamente el realizar un condicionamiento social y una formación cultural del hombre y en donde el educador tiene responsabilidades sociales, culturales y cívicas. Por último, resume así las consecuencias de la inclusión de la etnomusicología en la educación musical: 1) valoración de las culturas musicales nacionales; 2) el educador como integrador, unificador y modelo significativo que transmite valores culturales y 3) aporte a la unificación latinoamericana como producto de la construcción de autoidentidad y el respeto a la diversidad.²⁸⁰

Una feliz consecuencia, producto de este ambiente de rearticulación del ambiente musical chileno a raíz de la VII Conferencia de 1985, fue el nacimiento de otra importante agrupación nacional del gremio, se trata de la Asociación Gremial Nacional de Educadores Musicales (ANEM), cuya acción temporal se circunscribe a la década comprendida entre 1985 y 1995. En general, la ANEM y su predecesora histórica, la AEM, compartieron una orientación centrada en el trabajo académico más que en la labor sindical, siendo al parecer, éste énfasis el único vínculo entre ambas organizaciones.

Una única relación directa entre ambas asociaciones sería que los estatutos de la segunda se inspiraron en los de la primera. Sin embargo, el abismo de años que las separa, considerando 1971 como término de la AEM y 1985 como nacimiento de la ANEM, y por sobre todo la dificultad de articular cualquier movimiento gremial bajo una doctrina de seguridad nacional iniciada en 1973, seguramente impidió una correlación activa entre ambas iniciativas.²⁸¹

²⁸⁰ Gerard Béhague, “Aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano”, *RMCh*, XLIII/169 (enero-junio, 1988), pp. 43-48.

²⁸¹ Gabriel Núñez A. “La Asociación de Educación Musical, AEM, primera organización abocada a la Educación Musical de Chile”, 2007, p. 70.

La ANEM fue una organización que funcionó ligada principalmente a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y al INTEM y tuvo un rol protagónico en mantener de alguna manera la articulación académica de una gran cantidad de profesores de música del país, mediante publicaciones y congresos nacionales de educación musical realizados en 1986, 1988, 1990 y 1992. Estos encuentros permitieron volver a articular un proceso reflexivo en torno a la asignatura en momentos en los cuales Chile iniciaba su retorno a la vida democrática. En estos esmeros es destacable la labor gestora del profesor Dr. Carlos Sánchez Cunill, quien presidió dicha asociación y llevó adelante sus objetivos en tiempos en los que en Chile no era fácil reunirse, organizar ni deliberar en torno a la educación y sus problemas.

Sobre el certamen realizado del 29 al 31 de octubre de 1986, llamado Primer Congreso Nacional de Educación Musical, es importante destacar que éste se concretó sólo veintiocho años después del único congreso nacional realizado previamente en 1959 por la AEM, con lo cual se retomó la oportunidad para que el gremio docente de la especialidad se rearticulara luego de décadas y volviese a debatir y compartir experiencias sobre la evolución de la asignatura en el país. Esta realización adquiere mayor relevancia considerando la situación política nacional, la cual era totalmente adversa para cualquier tipo de iniciativa que significara reflexión académica y aglutinamiento gremial. No obstante este gran valor, la iniciativa de 1986 no retomó el camino trazado por la AEM y el magisterio, décadas antes:

Con todo, resulta curioso que la primera convocatoria general convocada por la ANEM es denominada como Primer Congreso de Educación Musical en el año 1986. De esta manera, este intento organizador renuncia a la herencia de su predecesora, nacida en 1946.²⁸²

No obstante, el Primer Congreso Nacional de Educación Musical de 1986 tuvo el valor de reinsertar el debate especializado y, desde una perspectiva histórica, entregar un registro sobre el diagnóstico de la asignatura, realizado principalmente por los docentes formadores de los futuros profesores de música de la época. Dicho diagnóstico se realizó principalmente a partir de las tres conferencias centrales del evento: “El valor formativo de la educación musical”, a cargo de la profesora Ana Teresa Sepúlveda, docente de la UMCE; “La formación del docente musical”, presentada por el profesor Arturo Urbina, también de la UMCE; y “Capacitación y perfeccionamiento”, ponencia realizada por Claudio Donaire quien era Jefe del Departamento de Educación Musical del CPEIP. Es esta una

²⁸² Gabriel Núñez A. “La Asociación de Educación Musical...”, p. 71.

nueva generación de maestros quienes asumen el rol de desarrollar el pensamiento crítico de la especialidad.

El profesor Arturo Urbina, por ejemplo, comenzó sus reflexiones en el evento presentando su visión sobre la educación musical en el país de la siguiente manera:

Si tuviera que identificar los problemas que afectan a la Educación Musical en Chile hoy, no vacilaría en decir que ella toda constituye un problema. Y si debiera hurgar en él para determinar una prioridad en los subproblemas componentes, por sobre falta de materiales, insuficiencia de horarios, inadecuación de programas, incomprensión de padres y autoridades, desmotivación de alumnos y muchos otros de sobra conocidos por todos Uds., tampoco vacilaría en decir que el profesor –su compromiso, su vocación, su entrega, su preparación, su formación en suma- constituyen la base del problema.²⁸³

Colocando al centro de la problemática de la educación musical al profesor de la asignatura, Arturo Urbina elaboró varias reflexiones que debían, en su criterio, orientar el perfil del educador musical. De las varias ideas expuestas, muchas de ellas obviamente reafirmaron la necesidad de una sólida base musical disciplinaria y una gran vocación y creatividad, pero además, Urbina avanzó más allá en un par de condiciones que manifestaron una mirada más amplia e integradora de estéticas y repertorios, se trataba de que el profesor fuera un profesional comprometido con su cultura y que estuviese preparado para entender la música del futuro.

Aquel compromiso con la cultura se enriquece con una concepción en la cual la cultura musical trasciende a ser representada únicamente por la música folclórica y vernácula, se da cabida aquí a todos los repertorios musicales, asumiendo que todos ellos conforman y construyen dicha cultura. Aquí Arturo Urbina planteó además que dicha cultura musical sobrepasa los límites geográficos de cada país y se representa en la conocida “cultura latinoamericana”.

(...) cuando hablo de cultura musical chilena no me refiero exclusivamente a la música folklórica, sino que en ella también incluyo la creación individualizada de artistas chilenos, tanto del llamado estrato docto cuanto del popular. En consecuencia, me resulta tan cercana una tonada cantada por una sencilla mujer campesina como una obra consagrada del más ilustre de nuestros compositores.

(...) Participamos con nuestros hermanos del resto del continente de las mismas necesidades, de los mismos problemas. Tenemos los mismos anhelos; sufrimos los mismos

²⁸³ Arturo Urbina en “*La Educación Musical Hoy*”. Primer Congreso Nacional de Educación Musical, 1986. p. 10.

dolores. Hablamos el mismo idioma. Nuestro ser cultural se ha ido nutriendo de las mismas vertientes. Entonces, (...) tan nuestros son la tonada mencionada, como la baguala que entona el indio acompañado por su caja en la sierra del noroeste argentino. Tan nuestros son Letelier y Ginastera, Villa-Lobos y Chávez, Viglietti y Violeta.²⁸⁴

En relación al desarrollo de la música contemporánea, Urbina planteó la necesidad de que las instituciones formadoras asuman la urgencia de “caminar a una velocidad más rápida. A ritmo de avión y no de carreta” en cuanto a formar a los futuros profesores en los nuevos paradigmas fundados en la experimentación y el avance tecnológico.

Nuevas formas, nuevas maneras de utilizar los instrumentos tradicionales, la aparición de nuevos generadores de sonido, especialmente los electrónicos, en donde hay que hacer mención especialísima del sintetizador y la computadora. Una nueva visión que afecta a la totalidad de la música como lenguaje. En otros términos, una nueva mentalidad musical.²⁸⁵

Los dos temas planteados por Arturo Urbina en relación a la formación docente, es decir, formar profesores comprometidos con su cultura musical y preparados para entender la música del futuro, nos ubican en un panorama relacionado con el que fue el contexto y las necesidades de fin del siglo pasado. Primero, nos plantea una visión más sociológica de la música e imbricada en todos sus repertorios por igual, sin diferencias entre lo vernáculo, lo popular y de concierto. En segundo lugar, el escenario de la globalización cultural planteó, por un lado, la oportunidad de “americanizar” el concepto de cultura musical, tornándolo más continental; y por otro, expuso la necesidad de redefinir la identidad particular del país, como una manera de afirmar la esencia de nuestra nación, la cual se expuso, desde fines del siglo pasado y hasta hoy, a un discurso mundial centrado en lo económico y con una gran penetración cultural homogeneizante.

La profesora Ana Teresa Sepúlveda aportó con reconstruir, desde el discurso pedagógico, una brecha interrumpida durante la década pasada, creando un puente entre el pensamiento didáctico de los años 50 y el de los años 70. Su charla, “El valor formativo de la educación musical”, aparece a la luz del tiempo, como la necesidad de volver a descubrir el sentido de la educación musical, luego de años de estancamiento producto de la situación política del país. Esta redefinición recoge el pensamiento de Edgar Willems, en cuanto a la posibilidad para que la clase de música sea un espacio para la afectividad

²⁸⁴ Arturo Urbina en “*La Educación...*”, p. 13.

²⁸⁵ Arturo Urbina en “*La Educación...*”, p. 14.

y la expresividad; así como también los postulados de Murray Schafer, en cuanto al descubrimiento del entorno sonoro y la importancia de fomentar la creatividad y la experimentación.

Esta visión crítica, expresada en 1986, acerca de la situación de desmedro en la que se encontraba la educación musical, tiene sus raíces en el rasgo más notorio del sistema educacional chileno de finales de los años ochenta, el cual fue la profunda remodelación neoliberal centrada en la administración y financiamiento del mismo, llevada a cabo por el régimen militar durante esa década. Este cambio en la organización del sistema educativo se basó en tres medidas principales:

- a) descentralización, transfiriendo la administración de la infraestructura y del personal de los establecimientos educacionales a los municipios del país;
- b) financiamiento, modificando así el sistema desde una modalidad de presupuesto histórico de gasto a una modalidad de subvención calculada según el promedio mensual de asistencia de estudiantes a cada centro educativo municipal o privado gratuito; y
- c) privatización, traspasando la administración de establecimientos de educación vocacional públicos (técnico-profesionales) de nivel medio, a corporaciones privadas constituidas por gremios empresariales, y aplicando medidas liberalizadoras que promovieron la ampliación del número de establecimientos privados en la oferta educativa.

Se pretendía con ello una mayor eficiencia en el uso de recursos, incentivando la competencia de los centros educativos por la captación de matrícula, una descentralización burocrática del Ministerio, pérdida del poder negociador del magisterio, al asumir cada municipio la administración de la educación de la comuna, participación del mundo privado en la dotación de financiamiento y desarrollo de la educación media técnico-profesional. En esta misma línea, el año 1988, se funda el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, que aplica hasta el día de hoy pruebas anuales estandarizadas a nivel nacional en lenguaje y matemáticas a los niveles 4° y 8° de educación básica y 2° de educación media en todos los establecimientos del país.

Estos aspectos que dicen relación con la administración, financiamiento y gestión del sistema escolar acrecentaron los niveles de atención y cobertura educacional a casi la totalidad de los niños y niñas en el nivel primario y sobre un 80% en el nivel secundario, permitiendo además el ingreso de

financiamiento privado, traducido en la creación, por ejemplo, de liceos técnico-profesionales. Sin embargo, la caída del gasto público en educación durante toda la década y el interés ideológico de minimizar la intervención del Estado, a través del Ministerio de Educación, imposibilitó, por ejemplo, la formulación de un marco curricular regulador o de definir y evaluar estándares de calidad de la enseñanza. Para los profesores, estos cambios en el sistema de administración o “municipalización” de la enseñanza significaron un grave deterioro en sus condiciones contractuales y la consecuente atomización de sus organizaciones gremiales.²⁸⁶

Este panorama de la educación básica y secundaria se complementó con la Ley de Educación Superior instalada desde 1980, la cual introdujo el modelo económico liberal a través de la creación de las universidades privadas, los institutos profesionales y los centros de formación técnica. La carrera de pedagogía perdió su condición universitaria y se dictó entre los años 1981 y 1986 en los institutos profesionales, que funcionaron para ese efecto como “academias superiores de ciencias pedagógicas”. La investigadora Beatrice Ávalos explica estas medidas desde un origen tanto político como económico y pone énfasis en el desmedro a la calidad de la formación docente de la época:

El efecto de los cambios en las (...) instituciones a lo largo del país fue igualmente perverso en la medida en que la formación docente se instaló en débiles institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales de menor nivel académico tanto de docentes como estudiantes. Esto afectó principalmente la calidad de la formación de profesores para el nivel secundario.²⁸⁷

En 1987 comienza la recuperación del rango universitario de la formación docente, al transformarse las academias superiores estatales en universidades de ciencias de la educación, como es el caso del ex Instituto Pedagógico convertido en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). El carácter universitario de las carreras de pedagogía se recuperó completamente en 1990, como parte de las modificaciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), al exigirse a las carreras de pedagogía el grado académico de licenciado como requisito de titulación, el cual sólo era otorgado por las universidades.

²⁸⁶ Marcela Gajardo en Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear (eds.), *“Formas y Reformas de la Educación en América Latina”*, 2003. p. 54.

²⁸⁷ Beatrice Ávalos. “La formación docente inicial en Chile”, 2003.

La recesión económica que vivió el país en los años 80 coincidió con el deterioro de la economía internacional y se vio agravada en gran parte por los altos niveles de deuda del sector privado, provocando un colapso de la economía, grandes niveles de inflación, un crecimiento del desempleo y una baja ostensible en el gasto público, con el consecuente menoscabo de la inversión en educación. Se comienza a evidenciar la inequidad del sistema administrativo entregado a los municipios, en el cual aquellos con más recursos económicos se encontraban en mejores condiciones de cubrir las necesidades del sector, mientras aquellos municipios más pobres vieron aumentar sus déficit o bien, se desentendieron de sus obligaciones con el sistema educativo, como ocurrió por ejemplo, con el pago de dineros adeudados a cientos de profesores que fueron trasladados al sistema municipal y quienes, más de treinta años después de los hechos, aún esperan que el Estado les cancele lo que se conoce como la “deuda histórica” del Magisterio, o como los muchos juicios contra municipios de parte de profesores y profesoras jubilados quienes deben enfrentarse al sistema de esta manera para acceder al pago de dineros adeudados después de toda una vida de trabajo.

Es claro que todos los problemas que enfrentaba la educación chilena no se derivaron simplemente del golpe de Estado de 1973, sin embargo, el gobierno de Pinochet exacerbó el autoritarismo, la discriminación y los aspectos jerárquicos de la educación y sin lugar a duda destruyó la tradición histórica y el contexto social en donde generaciones anteriores de chilenos pensaron en encontrar respuesta a los problemas educacionales de Chile.²⁸⁸

Así, según Cox²⁸⁹, al final de la década de los ochenta el diagnóstico del sistema educativo en Chile mostraba cuatro características particulares marcadas por:

- a) la gran cobertura en los niveles primario y secundario;
- b) el poco gasto público en educación, con la consecuente precariedad en la infraestructura y material didáctico necesarios para cubrir el aumento de la población escolar;
- c) la baja calidad del aprendizaje, menor al 40% o 50% de los objetivos mínimos; y
- d) una profesión docente divorciada de los cambios estructurales, opositora al régimen municipalizado, perseguida políticamente y con un retroceso en sus ingresos reales aproximadamente en un tercio de ellos.

²⁸⁸ Ruth Aedo-Richmond. “*La Educación Privada...*”, p. 225.

²⁸⁹ Cristián Cox, “*La Reforma de la Educación Chilena...*”, p. 4

En definitiva, al finalizar la década de los años 80, e iniciar nuestro país su transición hacia la democracia, se comienza a cerrar un período importante en la evolución de nuestra especialidad, en el cual y desde un punto de vista epistemológico, dominó una concepción artística de la enseñanza musical, caracterizada por su valoración como un lenguaje expresivo que aportaba al desarrollo integral del educando. Si bien dicho marco teórico no cambió en lo fundamental durante todo aquel período, se observan desde un punto de vista institucional, curricular y pedagógico, dos etapas diferenciadas: una de expansión, entre 1945 y 1973, y otra de estancamiento, entre 1973 y 1990.

La primera etapa estuvo caracterizada por la validación de la asignatura dentro del sistema educativo y su valoración como un fin en sí misma, y junto a ello, el desarrollo de instituciones permanentes que profesionalizaron la enseñanza y la práctica musical, además de la gran inserción internacional de una elite pedagógica nacional que logró generar un currículo musical escolar de un marcado perfil técnico que se nutría adecuadamente de los aportes teóricos y didácticos que la evolución de la educación musical de occidente ofrecía. Hacia el final de esta etapa de crecimiento de la asignatura, la aparición de la electividad del ramo en los niveles superiores de la educación media, gatilla una voz de alerta acerca de una tendencia negativa que se verá notoriamente acrecentada en la etapa siguiente.

Desde el golpe de Estado de 1973 y hasta la recuperación democrática en 1990, el eje que articuló las orientaciones sobre el sistema educativo se centró en el desarrollo del neoliberalismo económico, con lo cual la importancia asignada al desarrollo de la asignatura en el currículo decayó, explicándose de esta manera la ampliación de su carácter optativo a toda la educación media en 1981. Agravó esta situación el sometimiento del país a la doctrina de seguridad nacional que instaló el régimen militar, con lo cual el desarrollo de nuestra especialidad no sólo frenó su evolución curricular, sino que perdió prácticamente la totalidad de sus organizaciones gremiales y académicas, así como sus vínculos con el resto del continente y el mundo, distanciándonos así de los grandes avances que vivió la educación musical internacional durante los años 70.

Los programas de estudio de la época fueron también reflejo de este estancamiento, entregándole la responsabilidad a los docentes en la construcción del currículo justo en un momento en

el cual la inestabilidad de la formación pedagógica hizo perder a ésta su condición universitaria, sumado esto a las múltiples restricciones a todo intento de organización gremial, lo cual mantuvo a los profesores de la especialidad abandonados a su suerte. Hacia el final de esta etapa y junto con el inicio de la transición a la democracia, se inician también procesos aislados que apuntaron a una cierta rearticulación pedagógica y se instalan los temas pedagógicos que dominaron el fin de siglo pasado: la reconstrucción de la democracia, la reforma educativa, el nuevo contexto globalizado, el desarrollo tecnológico y la conciencia ambiental, entre otros.

Dentro del mundo de la música, pero fuertemente influido por una visión antropológica del fenómeno musical, se planteó el concepto de “la música como cultura”, el cual comienza a instalarse progresivamente en el currículo, complementando empíricamente a aquella otra visión históricamente presente en nuestra educación musical, que entendía a la música preferentemente como un lenguaje artístico.

Cuarto concepto: La música como arte y cultura.

Desde 1990 hasta 2010.

La década de los noventa hizo coincidir el fin del milenio con una serie de hechos de orden mundial tales como la caída del Muro de Berlín, el fin de la Guerra Fría, el surgimiento de la Unión Europea, la revolución informática, etc., los que propiciaron en los distintos países la necesidad de evaluar y reenfocar sus necesidades como nación, a partir de la propia realidad económica y social de países desarrollados, en vías de desarrollo o subdesarrollados. La tendencia mundial conocida como “globalización”, que esencialmente puede entenderse como “una mayor interdependencia entre las naciones del mundo y una progresiva interrelación de sus estructuras sociales”²⁹⁰, ha impuesto desafíos a todos los países a fin de insertarse eficazmente en el contexto mundial, reorganizando sus relaciones políticas, comerciales y culturales en el siglo XXI. Así, “los países que conforman los diversos bloques económicos –ante la inminencia de un futuro compartido e interdependiente en el cual la globalización tendrá un fuerte impacto sobre la trama social y cultural de las distintas sociedades- han comenzado a ubicarse en posiciones estratégicas”.²⁹¹

El debate al interior de los países latinoamericanos y caribeños pretendió descubrir cuál era el estado de sus sistemas sociales y desarrollar los factores que permitieran asumir los desafíos futuros de la mejor forma a cada nación. En este marco diagnóstico, la revisión y replanteamiento de los sistemas educativos fue una necesidad de primer orden, toda vez que se reafirmó la importancia de la educación en el desarrollo de los países, pero sobre todo, en el desarrollo de las personas, individual y colectivamente, como seres humanos y como miembros de un grupo social.

Sin embargo, los logros obtenidos en términos de atención y matrícula resultaron insatisfactorios frente al nuevo escenario que impuso la globalización y que requería una fuerza laboral internacionalmente competitiva, con un énfasis en la formación científica y tecnológica y que promoviese la movilidad social de los segmentos más pobres de la sociedad. El centro del debate en términos de revisión de los sistemas educacionales cambió entonces desde la cobertura hacia la calidad de la enseñanza.

²⁹⁰ Jerome de Lisle, *“El Informe Delors dentro del contexto Americano”*, 1998, p. 33.

²⁹¹ Organization for Economic Development and Cooperation, OCDE, citada por de Lisle, *“El Informe Delors...”*, 1998, p. 34.

El énfasis en la expansión de la cobertura escolar no ha sido capaz de generar niveles satisfactorios de calidad ni de promover la equidad económica y social. Además, el actual sistema ha demostrado ser impermeable a las demandas de los cambiantes mercados laborales. En la mayor parte de la región, la buena educación sigue estando concentrada en las clases alta y media alta y es impartida por colegios privados relativamente caros. Más aún, mucho de lo aprendido en la escuela tiene una aplicación limitada en el mundo del trabajo moderno.²⁹²

Como parte de este diagnóstico internacional merece una mención especial el Informe a la UNESCO redactado en 1996 por la Comisión de Educación para el siglo XXI y conocido como el Informe Delors, que constituye el marco filosófico que guió las reformas educacionales de América Latina y el Caribe. Según este informe la educación del siglo XXI debía propender al desarrollo de cuatro “pilares” que apuntaban a las capacidades necesarias para desarrollarse individual y colectivamente en las sociedades modernas:

(...) la educación permanente se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (...) Si bien los sistemas educativos formales tienden a privilegiar el acceso al conocimiento, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es necesario concebir la educación como un todo. Esta visión debe inspirar y orientar en el futuro las reformas educativas, tanto en la elaboración de nuevos programas como en la definición de las políticas pedagógicas.²⁹³

- a) Aprender a conocer, desarrollando las destrezas que permitan combinar una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar conocimientos en materias más específicas. De esta manera, el aprender a conocer se relaciona también con el aprender a aprender, capacidad necesaria para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación permanente, esto es, la educación a lo largo de la vida.
- b) Aprender a hacer, al adquirir no solo una calificación profesional concreta y específica, sino más bien, una capacidad o competencia que permita hacer frente con éxito a una gran cantidad de situaciones disímiles, desarrollando allí la capacidad de resolver problemas y de trabajar en equipo.

²⁹² Jeffrey Puryear en Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear (eds.). *Formas y Reformas...*, p. 9.

²⁹³ Jacques Delors, *La Educación encierra un Tesoro*, 1996, p. 105.

- c) Aprender a vivir juntos, al desarrollar la capacidad de comprensión del otro y la percepción de las variadas formas de interdependencia colectiva, en la realización de proyectos comunes y la solución de conflictos, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.
- d) Aprender a ser, en vías a que se manifieste de la mejor manera posible la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Establecido este marco filosófico inicial, y como primer paso, en Latinoamérica se realizó un diagnóstico general de los sistemas educacionales que detectó entre los aspectos que demandaban una mejora sustantiva:

- a) La falta de equidad entre la educación pública y privada.
- b) La mala calidad, observada en las tasas de repitencia, en deserción escolar y en mediciones internacionales.
- c) El excesivo centralismo y escasa autonomía de las escuelas.
- d) El deterioro en las condiciones del trabajo docente y desprestigio de la profesión.
- e) La desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas con los requerimientos de la sociedad.
- f) El financiamiento insuficiente, en términos de inversión por alumno y gasto público en educación.²⁹⁴

Así, promovidos por diversos organismos internacionales, como CEPAL y UNESCO, y financiados desde el Primer Mundo industrializado, a través del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), los países de América Latina y el Caribe también asumieron la urgencia de revisar sus sistemas educativos para potenciar el desarrollo de destrezas y capacidades de aprendizaje y convivencia. Esta revisión era imprescindible si se quería mantener viva a la industria local y exigía de un esfuerzo aunado no sólo de los actores del propio sistema educacional, sino también del sector privado y de las fuerzas políticas y sociales. Aparecieron así en la región los discursos sobre la “reforma educativa”.

Si asumimos la veracidad de esta visión (la de Delors), la fórmula que conduzca exitosamente a los países latinoamericanos y caribeños hacia las metas del año 2020,

²⁹⁴ Marcela Gajardo en Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear (eds.), *“Formas y Reformas...”*, p. 36.

deberá estar inspirada en una reforma educacional que sea congruente con los prerrequisitos impuestos por la globalización.²⁹⁵

De esta manera, una vez hecho el diagnóstico, diversos países de la región iniciaron procesos de reforma durante los años noventa centrados en cuatro ejes de política²⁹⁶:

- a) Gestión (reorganización institucional y descentralización de la gestión educativa).
- b) Calidad y equidad (provisión material e infraestructura, reformas curriculares y jornada escolar completa).
- c) Perfeccionamiento docente (dignificación de la profesión docente y perfeccionamiento).
- d) Financiamiento (aumento de la inversión en educación).

En Chile en particular, este proceso de reforma del sistema educativo coincidió con el fin de la dictadura militar, la recuperación de la democracia y con un gran acuerdo de país sobre la necesidad de reformular profundamente las bases curriculares y estructurales del sistema educativo, combinando principios estatales y de mercado, y con un especial énfasis en la calidad y equidad de la oferta educativa.

Por razones propias, entonces, a la historia política del país y el contexto de transición a la democracia, como por razones más universales relacionadas con el proceso de modernización y el papel estratégico en éste del conocimiento y sus requerimientos en términos de recursos humanos, al inicio de la década de 1990 existe un sentido que es a la vez político y cultural, y ampliamente compartido, de la urgencia de efectuar un esfuerzo integral de mejoramiento del sistema educacional del país.²⁹⁷

La lectura del momento histórico y político, nacional e internacional que vivía Chile durante los noventa estableció los nuevos requerimientos que debían orientar la reforma curricular que el país necesitaba. Este nuevo currículo debía expresar:

- a) La globalización de la economía y la competencia internacional exigen elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos.

²⁹⁵ Jerome de Lisle, "El Informe Delors...", p. 35.

²⁹⁶ Marcela Gajardo en Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear (eds.), "Formas y Reformas...", p. 45.

²⁹⁷ Cristián Cox, "La Reforma de la Educación Chilena...", p. 4

- b) El crecimiento del conocimiento, la información y la tecnología, tiende, en una dimensión negativa, a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos. La educación debe contribuir a la formación de sentidos y personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidad para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que en el pasado.
- c) La necesidad, en ámbito político, de una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo, en que las decisiones de poder estén sujetas a un control ciudadano que tenga las herramientas de conocimiento y discernimiento necesarias para una participación efectiva.²⁹⁸

Sin embargo, el marco legal regulatorio sobre el cual debieron actuar los gobiernos democráticos provino de los últimos días de la dictadura militar, la Ley n.º 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE fue publicada el 10 de Marzo de 1990, un día antes de que asumiera la presidencia de la república Patricio Aylwin y con una conformación en el Congreso protegida por la ley electoral, que salvaguardaba la imposibilidad de hacer cambios posteriores.

La LOCE estableció los requisitos mínimos que deberían cumplirse en los niveles de enseñanza básico y medio, regula el deber del Estado de velar por el cumplimiento de estos requisitos y además norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de cualquier nivel. Para fiscalizar el cumplimiento de los requisitos de reconocimiento, así como la implementación del nuevo currículum necesario, la LOCE crea el Consejo Superior de Educación²⁹⁹, un organismo autónomo que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación.

El acuerdo nacional de principio de los 90 sobre educación se ve refrendado por tres factores que impulsan el proceso a nivel nacional: a) la prioridad gubernamental que los dos primeros gobiernos democráticos, de Patricio Aylwin y Eduardo Frei Ruíz-Tagle, le asignaron a la educación, b) el crecimiento y estabilidad macroeconómica que permitió el aumento del gasto público e inversión en educación a niveles sin precedentes históricos y c) la aceptación pública de las políticas impulsadas por todos los participantes sociales, políticos y profesionales del proceso.

²⁹⁸ Cristián Cox, *“La Reforma de la Educación Chilena...”*, p. 3

²⁹⁹ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 18.962, Párrafo 2°, artículos 36 a 47.

Las políticas educacionales de la década presente se conciben e implementan en un cuadro de pensamiento que se distancia tanto del pasado distante de los sistemas centralizados y de políticas cuyo problema crítico a resolver fue el de la cobertura, como de la combinación de privatización y descentralización que caracterizó a las políticas de los años 80. Las políticas de la presente década son inseparables de un nuevo marco de ideas sobre las formas institucionales, de financiamiento y de manejo de los sistemas educativos. Tal marco combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de información y evaluación pública y de instituciones, y la apertura de escuelas y liceos a “redes de apoyo” externo, especialmente de universidades y empresas.³⁰⁰

De esta manera, en 1994 al iniciar su gobierno Eduardo Frei Ruíz-Tagle, se convocó a un Comité Técnico Asesor Nacional de alto nivel que incluía también a una importante representación de la oposición política, para que explicitara la importancia estratégica de la modernización de la educación para el proyecto de desarrollo del país y los consensos sociales existentes sobre política educacional. Las conclusiones de este comité técnico, que incluía un diagnóstico y propuestas de políticas en educación y conocidos como el “Informe Brunner”, por el rol en la presidencia de la comisión y redacción del mismo que le cupo al académico e investigador José Joaquín Brunner, fueron recogidas por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, instancia que a fines de 1994 señala un conjunto de prioridades en reforma educativa que se consolidarían luego, en 1995, con la firma entre el Gobierno y los partidos políticos con representación parlamentaria del “Acuerdo Marco para la Modernización de la Educación Chilena”.

Así, los principales contenidos de las políticas desarrolladas en Chile durante la Reforma Educacional de los 90 pueden reseñarse en iniciativas tales como: los programas MECE Básica (1992) y Media (1995), la Red Enlaces (1992), el Nuevo Marco Curricular en Educación Básica (1996) y en Educación Media (1998), la Jornada Escolar Completa (1997), el Sistema Nacional de Evaluación por Desempeño SNED (1996) y las leyes de Estatuto Docente 1 (Ley 19.070, 1991) y Estatuto Docente 2 (Ley 19.410, 1995).

Desde el punto de vista curricular, la LOCE hacía una referencia tangencial a la educación artística al señalar como uno de los requisitos mínimos necesarios para lograr los objetivos generales de

³⁰⁰ Cristian Cox, “La Reforma de la Educación Chilena...”, p. 6.

egreso de la enseñanza básica el “tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte”³⁰¹; mientras que para la educación media señalaba como requisitos mínimos de egreso el “adquirir y valorar el conocimiento (...) de las artes (...) para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre”³⁰², y el “desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales”.³⁰³

Junto con ello, el diagnóstico sobre las prioridades propias de la educación artística en Chile a principios de la década de los noventa era más integral que sólo una mirada disciplinaria o estética sobre el arte y planteaba enfatizar cuatro líneas de acción:

- a) Educar para la democracia e incentivar el respeto a la diversidad y la tolerancia, la libertad de expresión y la capacidad crítica.
- b) Identificar culturalmente a partir del conocimiento del patrimonio artístico-cultural nacional y latinoamericano, promoviendo la valoración de lo nuestro y el sentido de pertenencia.
- c) Alfabetizar estéticamente, desarrollando la capacidad de percepción sensible del mundo, más allá de consideraciones prácticas y utilitarias.
- d) Crear conciencia ambiental por medio de la denuncia artística de la destrucción del medio ambiente.³⁰⁴

Estos cuatro énfasis generales no excluían a otras visiones o enfoques sobre educación artística disciplinarios tradicionales en la enseñanza y, más bien, trataban de integrar al currículum otras dimensiones de la educación por el arte generalmente “desconocidas, descuidadas o deliberadamente omitidas en la teoría y práctica educacional de nuestro país”³⁰⁵. Por otro lado, el carácter en cierto sentido funcional de estos énfasis, respecto de la función del arte en la educación, pretendía en realidad vincular la enseñanza del arte con su contexto social, político y cultural, contribuyendo así a crear conciencia sobre los desafíos que enfrentaba la educación en un Chile que recuperaba la democracia y

³⁰¹ LOCE, Título I, artículo 13, letra (a).

³⁰² LOCE, Título I, artículo 15, letra (a).

³⁰³ LOCE, Título I, artículo 15, letra (f).

³⁰⁴ Luis Hernán Errázuriz, “Educación por el Arte en Chile”, 1991, pp. 39-40.

³⁰⁵ Luis Hernán Errázuriz, “Educación por el Arte...”, p. 40.

el aporte que el arte podía entregar para desarrollar un compromiso moral con los principios y valores que demandaba dicha realidad.

En consecuencia, desde esta perspectiva, lo que interesa principalmente es generar un encuentro personal con diversas manifestaciones artísticas, para intentar desarrollar a través de esta experiencia las prioridades señaladas. En otras palabras, no se trata de que el Arte sea reducido o utilizado unidimensionalmente para desarrollar conciencia ambiental, identificar culturalmente, etc., sino de rescatar, descubrir y enfatizar estas dimensiones, teniendo una visión orgánica e integradora de la Educación por el Arte.³⁰⁶

En lo particularmente concerniente a la educación musical, a inicios de los años noventa el pensamiento pedagógico latinoamericano había detectado las carencias que el continente debía atender con urgencia, incluido nuestro país:

- 1) La necesidad de dar coherencia y homogeneidad a las estructuras educativas.
- 2) La asignación de presupuestos adecuados para la educación, que permitan llevar a un nivel digno los sueldos de los docentes y también adquirir los instrumentos, medios y materiales pedagógicos necesarios.
- 3) La actualización de las técnicas pedagógicas que permita poder superar el sistema tradicional, que hasta hoy mantiene un carácter académico, teórico y despersonalizado.
- 4) La integración de las diferentes áreas educativas y artísticas.
- 5) La correlación de los distintos niveles de la enseñanza musical.
- 6) La necesidad de elaborar programas permanentes de capacitación y actualización del personal docente”.³⁰⁷

Se afirmaba desde organismos internacionales tales como la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), en aquel momento de creciente expectativa frente al fin de siglo y de revisión de los sistemas de educación, un rol de la educación musical menos abstracto y más cercano los problemas reales de Latinoamérica, vinculado al progreso social y a la superación de la pobreza en la región.

Debemos, sin duda, ser realistas si queremos canalizar las artes a través de caminos que conduzcan al progreso en forma tal que, al transformar la realidad, aquellas (es decir, las artes y particularmente la música, el arte social par excellence) puedan cumplir su función.

³⁰⁶ Luis Hernán Errázuriz, “Educación por el Arte...”, pp. 40-41.

³⁰⁷ Violeta Hemsy de Gainza, “América latina: panorama...”, pp. 78-79.

Esperar hasta que 'las cosas vayan mejor' en nuestros países deprimidos y saqueados, sería simplemente utópico.³⁰⁸

En estos congresos internacionales realizados a inicios de los años 90 y junto con volver a surgir el sinfín de argumentos de siempre que justificaban la existencia y la importancia de la música para la educación del ser humano, se intentó plantear vías para asumir las nuevas demandas de una sociedad globalizada. Es así como se reflexionó no sólo sobre el currículo, sino también sobre el rol del educador musical en esta nueva sociedad. Así lo propuso, por ejemplo, Carlos Sánchez Cunill³⁰⁹, presidente de la ANEM en 1992, en el discurso final del IV Congreso Nacional de Educación Musical en Santiago:

Debemos ampliar el rol del educador musical y del músico en general. Nuestro trabajo no está solamente en la sala de clases; debemos salir más a la comunidad, actuar en la cultura ambiente, ser programadores de la música que se escucha, proporcionar información, realzando servicios sociales y educativos, ser actores de una comunicación creadora. Es decir, debemos mostrar a la sociedad nuestro valor profesional y el valor de la música como medio de expresión, comunicación y educación.

Nuestra actividad, entonces, deberá estar estrechamente vinculada a la vida y cultura de nuestro pueblo. Así, no restringiremos nuestra acción a la sala de clases, sino que debemos salir a los espacios públicos, procurando una interacción entre la escuela y la comunidad.³¹⁰

En el mismo certamen de 1992 la profesora Lucy Casanova presentó la ponencia "La cultura tradicional: base para la formación musical". Resulta significativo encontrar en las palabras de la profesora Casanova prácticamente las mismas ideas que planteara Luis Margaño Mena en su "Carta abierta a un profesor de música" en... ¡1946!. Dice Lucy Casanova, en relación al uso de música tradicional en el aula y casi cincuenta años después que el profesor Margaño:

Todo lo planteado no significa desconocer o descartar para la educación musical a todos los autores y culturas musicales tradicionales del mundo, sino empezar por lo que tenemos dentro. Darle el valor correspondiente, usar las técnicas que están creadas dentro de la psicología que da identidad a nosotros los chilenos, que da identidad a nosotros los latinoamericanos.³¹¹

³⁰⁸ Florencia Pierret, "La música en América latina, un instrumento de expresión, comunicación y entendimiento", en *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*, Violeta Hemsy (editora), 1990, p. 70.

³⁰⁹ Consultar imagen N° 28 en el Anexo Fotográfico.

³¹⁰ Carlos Sánchez Cunill, Discurso de clausura del IV Congreso Nacional de Educación Musical, en "Hispanoamérica 500 años. Situación y rol de la música en la educación chilena", 1993.

³¹¹ Lucy Casanova, "La cultura tradicional: base para la formación musical", en Sánchez Cunill, "Hispanoamérica 500 años. Situación y rol de la música en la educación chilena", 1993.

Esto ejemplifica la realidad de una asignatura que ha debido luchar desde siempre por, primero instalarse válidamente dentro de la sociedad y el sistema educativo, y luego por resolver sus propios problemas epistemológicos acerca de la visión de la música que se debe enseñar en la escuela, sus “cómo” y sus “por qué”.

Internacionalmente el fin de siglo planteaba en todas las áreas la necesidad de revisar prácticas y concepciones hasta ese entonces dominantes. En los procesos de reflexión de la educación musical, fueron señeros los aportes de la ISME, a partir de sus congresos internacionales en Corea (1992) y EEUU (1994). El conocimiento e impacto de sus conclusiones no fue ampliamente difundido ni asumido en el Chile de la época. Nuestro país se encontraba recién volviendo a articular su institucionalidad gremial y la presencia de educadores musicales como participantes de estos eventos era muy reducida y restringida apenas a un pequeño círculo de profesores de la capital del país. El panorama de aislamiento de la mayoría del país en relación a la asignatura seguía siendo, por lo tanto, el mismo de siempre, con sus postergaciones y desarticulaciones.

No obstante esta desvinculación nacional con respecto al pensamiento educativo musical internacional, existían en nuestra sociedad chilena y nuestro sistema educativo las mismas necesidades que en el resto de los países iberoamericanos, en relación al panorama complejo que imponía la globalización comercial y cultural y el desarrollo tecnológico. Estos desafíos tenían que ver con la reafirmación de la identidad local, nacional y regional; el uso de las tecnologías de la información en el aula; qué y cómo enseñar a esta “sociedad del conocimiento”, etc. Lo que era necesario resolver era el tipo de educación musical requerida para el siglo XXI y, en esa perspectiva, el debate internacional ponía el énfasis en una asignatura más comprometida con la realidad de sus educandos y sus sociedades. Así lo señalaba, por ejemplo, Violeta Hemsy al presentar en 1997 el pensamiento del ISME sobre dicha problemática:

Las preocupaciones básicas no pasan hoy de manera exclusiva por los aspectos técnico-didácticos del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la música sino, más bien, por algunos aspectos contextuales de los procesos educativos: el sentido sociopolítico de la música y la educación musical, el impacto de los medios y la tecnología, entre otros y sin descartar, por supuesto, la necesidad permanente de establecer bases filosóficas más

amplias que permitan asumir e integrar en la práctica una diversidad de opciones y modelos de abordaje musical.³¹²

Esta necesidad de vincular la música a su contexto tenía múltiples implicancias y obviamente requería una nueva mirada sobre la música. Este nuevo contexto exigía incorporar a todas las músicas en el aula, no sólo a todos los repertorios de concierto, populares, folclóricos e indígenas; sino a las músicas generalmente denostadas por la academia por su carácter comercial y efímero. Además, este reconocimiento de la diversidad musical no se expresaba sólo en función del producto estético musical, sino que también operaba sobre sus procesos de producción, entendiendo que cada cultura le asigna funciones y significados diversos a las músicas que produce. Esta visión proveniente desde la musicología y específicamente de la etnomusicología se venía instalando en el pensamiento educativo en grado creciente desde la década de los 70, por ello, hacia el fin del siglo pasado ya era común la participación de profesionales del campo musicológico en los certámenes de educación musical, tal como lo hiciera Gerard Béhague en Chile en 1985, aportando nuevas posibilidades a la asignatura. Bruno Nettl planteaba estas ideas durante los años 90 en los encuentros del ISME:

Como educadores en el campo de la música debemos asumir una misión nueva para algunos de nosotros: guiar a los estudiantes hacia una comprensión de la música como un fenómeno mundial y variado que los ayudará a comprender todos los tipos de música también les permitirá un acceso a la comprensión de otros aspectos de las culturas del mundo; y permitir que los miembros de todas las sociedades entiendan su propia música, como quiera que se la defina.(...) Debemos hacerlo porque esas músicas están ahí, y el hecho de estudiarlas ampliará increíblemente nuestra comprensión musical y cultural. Tal vez estos pedidos parezcan exagerados, pero decir que es algo imposible o que no vale el esfuerzo, e incluso el sacrificio de algunas viejas tradiciones canónicas, sería negar todo aquello que implica el título de 'maestro de Música' o 'educador musical'.³¹³

Estas ideas también eran transferibles a nuestro país, no solamente por el escenario de fin de siglo globalizado, sino por las exigencias de nuestra propia realidad como una nación que comenzaba a recomponer su relación con el mundo, a abrir sus fronteras y a aprender a convivir como sociedad luego de décadas de confrontación y privación de sus derechos fundamentales. Por ello la reflexión realizada en el extranjero resultaba también válida para nuestro país y su legado sería lentamente conocido en Chile sólo varios años después.

³¹² Violeta Hemsy de Gainza (ed), *"La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI"*, 1997, p.7.

³¹³ Bruno Nettl, *"La etnomusicología y la enseñanza de la música del mundo"*, en Hemsy de Gainza (ed), *"La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI"*, 1997, pp. 41-42.

En 1997, simultáneamente con la aparición del nuevo Marco Curricular para la Educación Básica, el Comité de Educación Musical (CEM) del Consejo Chileno de la Música realizó el encuentro nacional “Cómo enseñaremos la Música en Chile” en el cual connotados representantes de diversas áreas de la música que cumplían en ese momento funciones docentes en la educación musical, se reunieron a reflexionar e intercambiar experiencias en torno a: un diagnóstico de la educación musical en Chile, a producir un conocimiento inter-docente, a recabar el impacto que a esa fecha había producido la Reforma Educacional en lo concerniente a la disciplina y a establecer un nuevo perfil del educador musical acorde a las necesidades de la época.

El diagnóstico acerca de la realidad de la educación musical propuesto por el encuentro, detectó los siguientes puntos problemáticos:

- a) Base formativa musical deficiente de los actores educativos de Educación Preescolar y Básica.
- b) Tendencia, en la educación municipalizada, a cubrir las horas de educación musical con profesores no especialistas para cumplir con la ordenanza ministerial con respecto al Plan de Estudios, pero sin tener que contratar a profesores del área. Se utilizan las horas de música para “completar el horario” de trabajo de otros profesores.
- c) Vulgarización de la música producto de la utilización indiscriminada que de ella hacen los medios de comunicación audiovisuales, reduciendo su función sólo a la recreativa.
- d) Carencias materiales, de infraestructura y de recursos didácticos en la implementación de salas que permitan un adecuado trabajo vocal, instrumental, corporal y danzístico.
- e) Tendencia marcada hacia enfocar la asignatura en función de talleres específicos que fraccionan a los alumnos, impidiendo su formación igualitaria e integral³¹⁴.

Se observan, en estos cinco puntos del diagnóstico realizado, la recurrencia de tres elementos críticos históricamente presentes en la evolución de la educación musical chilena: la mala formación musical de los profesores básicos y preescolares, la realización de la asignatura a cargo de profesores no especialistas y las carencias materiales para y dónde realizar las clases. De la misma manera, aparecen en este mismo diagnóstico, dos elementos negativos nuevos: el carácter segmentado de una

³¹⁴ Comité de Educación Musical (CEM) del Consejo Chileno de la Música. “¿Cómo Enseñaremos Música en Chile?”, 1997, pp. 9-10.

asignatura que se centra peligrosamente en un tipo de trabajo musical “tallerístico” de repertorio sin contenido, y la vulgarización de la música en manos de los medios de comunicación masiva.

Junto con comprobar la permanencia de las problemáticas históricas, en este diagnóstico se observa cómo, un enfoque didáctico centrado en la producción, o más bien en la reproducción, de música, que había orientado la práctica en la escuela en las décadas del 70 al 90, fue considerado como un foco problemático, cuando este trabajo de repertorio dominaba exclusivamente la clase de música, erradicando contenidos teóricos y lenguaje musical. De igual forma, el avance tecnológico y el desarrollo de la comunicación masiva instaló la otra problemática, la excesiva comercialización de la música y una redefinición de ésta desde una mirada económica como bien de consumo. Si bien estos problemas persisten hasta hoy, se observa en el discurso de la época una crítica velada o directa hacia los repertorios populares involucrados en la comercialización de la música, de esta manera, así como al inicio del siglo pasado el enemigo fue el tango, en el fin de siglo pasado el enemigo fue el rock. El musicólogo Samuel Claro, por ejemplo, lo dijo así:

(El rock ha sido) un atentado universal en contra de este derecho (al silencio), con un agravante: su carga comercial, su estridencia, su incitación a la droga y a la ‘liberación’ total, su prescindencia de valores tradicionales, y otros factores que han motivado que, en las últimas tres décadas, haya cada vez más jóvenes que viven sin Dios.³¹⁵

Con respecto a las implicancias metodológicas para la educación musical producidas por la Reforma Educacional y su nuevo Marco Curricular, que en 1997 abarcaba aún sólo a la Enseñanza Básica, la síntesis elaborada por el Comité de Educación Musical del Consejo Chileno de la Música, hacía hincapié en la necesidad de reorientar la formación del futuro profesor de educación musical para cubrir la demanda del nuevo currículum, especialmente en educación básica, por la poca cobertura de profesores especialistas y por las características particulares que los nuevos Planes y Programas de Estudio planteaban para la educación artística en Chile.

Por otro lado, el avance del pensamiento pedagógico artístico internacional se veía insuflado a fines del siglo pasado por los aportes que desde otras áreas del conocimiento se hacían sobre la forma

³¹⁵ Samuel Claro Valdés. “*En Educación Musical, hoy estamos peor que ayer y con pésimo pronóstico*”, en El Mercurio, 17 de Julio de 1994, entrevista realizada por Juan Antonio Muñoz.

de aprender y la estructura de la inteligencia. Particularmente influyente en Chile resultó el modelo de las “inteligencias múltiples” propuesto por Howard Gardner desde 1987, según el cual la habilidad musical refleja un tipo de inteligencia particular con características propias presente en todos los seres humanos. Esta relación entre música y conocimiento dio pie a una nueva valoración de la educación musical completamente opuesta al modelo impulsado durante la dictadura, para la cual, una condición necesaria que debía cumplir la asignatura en el currículo era alejarse de sus componentes cognitivos y mantenerse exclusivamente en el plano de lo expresivo. Veinte años después, frente al desafío de la construcción de un nuevo currículo se argumentaba que el desarrollo de la expresión musical estaba intrínsecamente unido al desarrollo del conocimiento. Así lo planteaba en la época el músico y psicólogo Sergio Candia, mientras era coordinador de Artes Musicales del MINEDUC y encargado de la elaboración de los programas de estudio:

Bajo estas consideraciones, puede afirmarse que los aprendizajes musicales se constituyen en una instancia primaria de crecimiento cognoscitivo, entendiendo la dimensión emocional indisolublemente implicada en esta experiencia, particularmente en lo que se refiere a la selección y manejo de los medios de expresión. (...)

Así las cosas, en el aprendizaje musical el hecho de la expresión creativa manifiesta su calidad dinámica, como un tipo de movimiento multidireccional entre el sujeto y los otros, en donde la emoción no se separa del conocimiento. Más bien diríamos que éste se produce porque aquélla lo posibilita o activa.

Consecuentemente, la enseñanza de las artes musicales debe tender a la creación de realidades musicales en relación a ciertas disposiciones conductuales del alumno: la audición atenta (percepción musical), la expresión creativa (canto, ejecución instrumental, invención y pensamiento compositivo) y la reflexión contextualizada histórica y culturalmente.³¹⁶

Caso aparte resulta constatar el nombre que el currículo oficial otorgó a la asignatura: Artes Musicales, perdiendo así su denominación obtenida gracias a la acción de la AEM en 1948, la de “Educación Musical”. La contradicción entre este nuevo nombre y a la mirada cultural de la música que el currículo integró en esa época, es una cuestión que no debe pasar desapercibida y será desarrollada en las conclusiones de este trabajo.

³¹⁶ Sergio Candia H. “La educación de la capacidad expresiva en el comportamiento musical. Aportes para una redefinición conceptual y un enfoque pedagógico”, en *Revista Educarte*, 1999, pp. 6-8.

Asumiendo entonces elementos provenientes de los distintos diagnósticos y avances realizados, el Estado propone un nuevo currículo para la educación artística, marcado éste por distintos criterios que orientaron a la Reforma en este ámbito. Estos fueron:

1. Enfoque progresivo del currículo: Basado en diversos contenidos y temáticas abordados desde los distintos lenguajes artísticos los que, en el caso de los primeros cuatro años de educación básica, permiten establecer una base común centrada en la exploración de distintos medios de expresión, materiales, técnicas, apreciación y conversación sobre obras de arte; y desde quinto año hasta la educación media se centran en programas individuales por subsector que comparten objetivos, contenidos y actividades comunes, permitiendo la integración interdisciplinaria.
2. Independencia para abordar los contenidos: Incentivando la búsqueda de caminos propios en la construcción de un aprendizaje que se manifiesta de múltiples maneras en la sociedad, a través de variadas profesiones y actividades, y que promueven el protagonismo de los actores educativos en la elección de sus alternativas propias para dar cumplimiento a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de cada programa.
3. Elaboración de proyectos artísticos e integrados: Como una fuente importante de alternativas para el desarrollo del currículum, integrando talentos, intereses y habilidades de alumnos y alumnas, y las posibilidades de cada centro educativo en particular.
4. Interrelación de las habilidades de creación, apreciación y reflexión: En busca de un equilibrio entre la expresión creativa, la percepción y la reflexión en torno a temáticas artísticas.³¹⁷

Producto de esto, y a partir de estas nuevas orientaciones, la situación de las artes en el nuevo currículo chileno se tradujo en una serie de cambios en sus Planes y Programas de Estudio. Estos cambios incluyeron, entre otros: la creación del Sector de Aprendizaje “Artes”, subsector “Educación Artística” para enseñanza básica y del Sector de Aprendizaje “Educación Artística”, subsector “Artes Musicales” para enseñanza media; una nueva asignación horaria semanal en educación básica y media; la elaboración de Planes y Programas de Estudio de Formación General para enseñanza básica y media; la elaboración de Programas de Formación Diferenciada en educación media y la elaboración de Planes y Programas para las escuelas artísticas.

³¹⁷ Luis Hernán Errázuriz, “La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno”, Santiago, pp. 4-6.

En lo relacionado a los Planes de Estudio musicales de la Reforma Educacional, se crea la asignatura o Sector de Aprendizaje de “Artes” que incluye originalmente a los subsectores de Educación Artística, Artes Musicales, Artes Visuales y que progresivamente pretendió incluir también a Artes Escénicas.

En la Educación Básica, desde 1° a 6° año se contempló la realización del subsector llamado Educación Artística. Este subsector posee carácter obligatorio con una cantidad igual a tres horas semanales en 1° y 2° básico, cuatro horas semanales en 3° y 4° básico y tres horas semanales en 5° y 6° básico. El carácter obligatorio, no obstante, alude al subsector como generalidad y no a los diferentes lenguajes artísticos en particular, por lo tanto, aunque es obligatorio contemplar horas semanales de Arte dentro del currículum escolar, esto no significa necesariamente que sea obligatorio enseñar “todas” las artes involucradas en el sector. En la práctica, cada establecimiento determina cual o cuales de los lenguajes artísticos incluirá como parte del subsector de Educación Artística con lo cual, y en los hechos, la presencia de las Artes Musicales desde 1° a 6° básico es finalmente optativa desde 1996.

En 7° y 8° básico el Sector de Artes contempló que Artes Visuales y Artes Musicales se enseñaran como subsectores separados y ambos obligatorios, constituyéndose así en estos niveles, la única presencia obligatoria concreta de la música en el currículum escolar chileno, con dos horas semanales hasta el año 2011 en el que dichas horas adquieren carácter electivo.

En la educación media científico humanista, desde 1° a 4° medio, el Plan de Estudios se organiza en tres áreas: el Área de Formación General (de 1° a 4° año Medio), el Área de Formación Diferenciada (3° y 4° año Medio) y las horas de Libre Disposición (de 1° a 4° año Medio).

El área de Formación General incluye en su Plan Común nueve sectores de aprendizaje con carácter de obligatorios, uno de estos sectores es el de Educación Artística, que consta como ya sabemos básicamente de Artes Visuales y Artes Musicales. En 1° y 2° medio uno de estos subsectores debe ser considerado mínimo, quedando a criterio de cada establecimiento educacional decidir cual de ambos implementar. Para ello, el Plan Común destina dos horas semanales. En 3° y 4° medio se da la misma situación de electividad, sólo que en estos niveles el MINEDUC indica que la elección debe realizarla el alumno o alumna, en lugar del establecimiento. Este cambio debiera estimular a cada colegio

a contemplar dos horas semanales simultáneas para Artes Musicales y Visuales, otorgándole a cada estudiante la posibilidad de elección.

El Plan de Formación Diferenciada corresponde sólo a 3° y 4° año Medio. Si el establecimiento educacional ofreciese el Plan Diferenciado Artístico, esto se traduciría en dos horas semanales adicionales de música, además de las horas del Plan Común. Dentro de este Plan Diferenciado de Artes se contemplan tres módulos diferentes: “Apreciación Musical”, “Interpretación Musical” y “Composición Musical”.

Finalmente, el plan de libre disposición corresponde a nueve horas semanales que los establecimientos educacionales distribuyen de acuerdo a su propio proyecto educativo, pudiendo por lo tanto incluir o no alguna asignatura relacionada a la música.

La Educación Media Técnico Profesional desarrolla el mismo Programa de Formación General o Plan Común que la modalidad Científico-Humanista durante 1° y 2° año. En 3° y 4° año se realiza un Plan Diferenciado cuya principal característica, en este caso, alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales y agrupados en perfiles de salida, correspondientes a 14 sectores económicos ocupacionales y 46 especialidades técnicas de las cuales ninguna contempla algún tipo de formación musical, por lo que la posibilidad de realizar algún módulo específico, o destinar horas del currículum a Artes Musicales en esta modalidad de la educación media, queda reducida a las horas de libre disposición, lo que en la práctica pareciera poco probable, toda vez que existe una tendencia generalizada a ocupar dichas horas en actividades de profundización curricular de las mismas especialidades técnicas.

El detalle del Plan de Estudio del subsector de Artes Musicales en educación básica y media de la Reforma de 1996 se presenta en el siguiente esquema:

Figura 27: Plan de Estudios de Artes Musicales en Educación Básica y Media Científico Humanista en 1996.

Curso	Nivel	Nombre del subsector de aprendizaje	Carácter	Total de horas semanales	Total Semanal estimado de Música	Cantidad de Subsectores incluidos	Actor educativo que decide la presencia de las Artes Musicales ***
1° Básico	NB1	Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	3 horas	1,5 horas **	2	Establecimiento
2° Básico		Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	3 horas	1,5 horas **	2	Establecimiento
3° Básico	NB2	Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	4 horas	2 horas **	2	Establecimiento
4° Básico		Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	4 horas	2 horas **	2	Establecimiento
5° Básico	NB3	Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	3 horas	1,5 horas **	2	Establecimiento
6° Básico	NB4	Educación Artística	Obligatorio, Plan Común *	3 horas	1,5 horas **	2	Establecimiento
7° Básico	NB5	Artes Musicales	Obligatorio, Plan Común ****	2 horas	2 horas	1	-
8° Básico	NB6	Artes Musicales	Obligatorio, Plan Común ****	2 horas	2 horas	1	-
1° Medio	NM1	Artes Musicales	Electivo, Plan Común	2 horas	2 horas	1	Establecimiento
2° Medio	NM2	Artes Musicales	Electivo, Plan Común	2 horas	2 horas	1	Establecimiento
3° Medio	NM3	Artes Musicales	Electivo, Plan Común	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Apreciación Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Interpretación Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Composición Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
4° Medio	NM4	Artes Musicales	Electivo, Plan Común	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Apreciación Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Interpretación Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)
		Composición Musical	Electivo Diferenciado	2 horas	2 horas	1	Alumno(a)

* La distribución interna del subsector Educación Artística es decidida por cada establecimiento, debiendo éste cumplir con programar una asignatura como mínimo, por lo cual, la existencia final del subsector de Artes Musicales es optativa.

** La estimación de horas semanales de música se sustenta en un criterio de equidad sobre la base de los dos subsectores artísticos tradicionales, esto es Artes Musicales y Artes Visuales.

*** Se refiere a quién determina la realización de la asignatura dentro del horario de cada establecimiento. En 7° y 8° ambas artes deben realizarse obligatoriamente. En 3° y 4° diferenciado artístico la electividad existirá en la medida en que el establecimiento previamente decida ofrecer dicho Plan Diferenciado.

**** El carácter obligatorio se perdió desde 2011, al cambiar los planes de estudio de 5° a 8°, según Decreto N° 1363 del MINEDUC.

FUENTE: Elaboración propia.

Los Programas de Estudio del subsector Artes Musicales se basaron en el Marco Curricular que el Estado de Chile definió a través de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica y Media³¹⁸.

La definición que el Ministerio de Educación asignó a los Objetivos Fundamentales planteó que éstos eran “las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso”; por su parte, los Contenidos Mínimos Obligatorios se entendieron como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel”. Se distinguieron, a su vez, dos tipos de Objetivos Fundamentales:

a) Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), aquellos que aludían a la formación general del estudiante, trascendiendo a un sector o subsector particular, y que se caracterizaban por hacer referencia a las finalidades generales de la enseñanza.

b) Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), aquellos que apuntaban al logro de competencias en dominios de saber particulares y se caracterizaban por demandar aprendizajes y experiencias disciplinarias específicas.

En el Programa de Estudio de cada sector y subsector tenían presencia ambos tipos de objetivos, sin embargo se trabajaban de manera diferente. Los OFT, por orientarse a finalidades generales de desarrollo personal, moral, ético y social, poseían su espacio de realización en cualquier instancia de la vida escolar, desde las características del propio proyecto educativo de cada colegio, pasando por los estilos y prácticas docentes y administrativas, el clima organizacional y las relaciones humanas, las actividades ceremoniales de la comunidad educativa, la disciplina del establecimiento, el ejemplo cotidiano, el consejo de curso y especialmente lo que cada actividad de clase, en su contexto y realización podía entregar, conjugando la formación intelectual con la dimensión ético-social de los estudiantes. Por su parte, los OFV se orientaron a los saberes específicos de cada disciplina que debían adquirir los estudiantes en cada nivel de enseñanza, y estaban estructurados, junto a los Contenidos

³¹⁸ Dichos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios constituyen el Decreto Supremo de Educación 220.

Mínimos Obligatorios (CMO), en un formato técnico llamado Matriz Curricular Básica (MCB), de la cual se desprendía cada uno de los Programas de Estudio para cada nivel y sector o subsector de aprendizaje.

Los OFT definidos en el Marco Curricular Nacional contemplaron tres ámbitos para la educación básica y cuatro para la educación media, estos eran los siguientes:

Figura 28: Objetivos Fundamentales Transversales en Educación Básica y Media en 1996.

Educación Básica	Educación Media
a) Crecimiento y autoafirmación personal	a) Crecimiento y autoafirmación personal
b) Persona y entorno	b) Persona y entorno
c) Formación ética	c) Formación ética
	d) Desarrollo del pensamiento

La música, y las artes en general, proporcionaban un campo fértil en posibilidades de construir experiencias que posibilitaban el desarrollo de las capacidades básicas demandadas por los OFT.

El subsector de Educación Artística al promover una comprensión de las diversas manifestaciones de la expresión estética del ser humano, estimular la sensibilidad y el goce por lo bello, desarrollar capacidades para expresarse en diversos campos del arte, estimular la imaginación creadora, la percepción del entorno y la capacidad comunicativa, integra importantes OFT.³¹⁹

Los OFT, a su vez, establecían una conexión entre el currículum de cada disciplina, por una parte, y las habilidades cognoscitivas y de educación en valores, por otra, puente para intervenir concretamente desde el arte a la vida en sociedad y aportar a la solución de sus problemas.

a) En relación al crecimiento y autoafirmación personal: Se buscaba estimular aquellos rasgos y cualidades de los estudiantes que ayudaban a conformar y afirmar la identidad personal; el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole; la disposición al servicio a otros en la comunidad;

³¹⁹ Abraham Magendzo, Patricia Donoso, María Teresa Rodas, "Los Objetivos Transversales de la Educación", 1998, p. 95.

favorecer el autoconocimiento; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayudaran a valerse por sí mismos; favorecer el equilibrio emocional de los estudiantes y estimular su interés por la educación permanente.

b) En relación a la persona y su entorno: Estos objetivos pretendían favorecer una calidad en la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, regida por el respeto mutuo, además del ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática.

c) En relación a la formación ética: Se buscó que el educando desarrolle su capacidad y voluntad para autorregular su propia conducta y autonomía, en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

d) En relación con el desarrollo del pensamiento: Se pretendió que los estudiantes desarrollaran y profundizaran las habilidades intelectuales de orden superior, relacionadas con la planificación, evaluación y generación de ideas; que progresaran en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollaran la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejercitaran disposición para la concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

Junto con el trabajo en los ámbitos mencionados, el Marco Curricular de Enseñanza Media reconoció especialmente a la informática como un recurso presente en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana y a su manejo eficiente como una puerta de entrada al mundo que esperaba a los estudiantes en el futuro cercano. Por ello, para el MINEDUC, el propósito general del trabajo educativo en Informática fue “proveer a todos los alumnos y las alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el ‘mundo digital’ y desarrollarse en él en forma competente.” A su vez, el trabajo en Informática debía realizarse “en función de actividades y tareas vinculadas a los diferentes sectores del currículum y de ahí su carácter transversal”. Por lo tanto se agregaron en la enseñanza media, a los OFT ya reseñados, los siguientes dos Objetivos Transversales en Informática, los cuales también podían ser

abordados significativamente desde las Artes Musicales. Se esperaba que los estudiantes desarrollaran capacidades para:

1. Conocer y manejar herramientas de software general para el procesamiento de información y el acceso a las comunicaciones.
2. Comprender el impacto social de las tecnologías informáticas y de comunicación. Distinguir entre información privada y pública en las redes de comunicación; comprender el impacto de las comunicaciones masivas entre personas y la responsabilidad ética asociada.

Los OFV u OF de tipo vertical estructuraban, junto con los CMO, la Matriz Curricular Básica (MCB). Este instrumento técnico fue diseñado para presentar los planes y programas de carácter indicativo que el Ministerio de Educación debía poner a disposición de las escuelas que resolvían no elaborar programas propios. De la misma manera, la MCB permitió regular la libertad que la ley reconocía a cada establecimiento para decidir su propio plan y programas de estudio. De modo general, los OF de un subsector de aprendizaje integraban requerimientos de saber y/o experiencias que debían ser logradas bajo la forma de competencias, en un determinado nivel educativo.

En educación básica, los OF del Subsector Educación Artística integraban, como ya sabemos, a Artes Musicales y Artes Visuales. Por ello, la redacción de dichos objetivos, sobretudo en los niveles de NB1, NB2, NB3 y NB4 aludía a ambos lenguajes. Desde NB5, es decir, séptimo básico en adelante, encontramos OF particulares para Artes Musicales.

Mientras los OF constituían “competencias”, los CMO consistían en conocimientos y prácticas específicas que pretendían desarrollar destrezas y actitudes. Éstos debían ser enseñados y promovidos obligatoriamente por los establecimientos. Para visualizar mejor esta relación entre OF y CMO, es decir, la relación entre “competencia” y “contenido”, se presentan a modo de ejemplo, los OF y CMO del programa de Séptimo Año Básico de Artes Musicales:

Figura 29: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Programa de Séptimo Básico en 2000.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales, empleando recursos y elementos de construcción musical y de graficación convencional. ▪ Discriminar auditivamente estilos de expresión musical (interpretación y composición), considerando algunas características de su evolución histórica en obras de diversos repertorios.
CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y valoración de obras musicales de los repertorios popular y de concierto, a través de la interpretación y audición, estableciendo algunas relaciones con otros lenguajes artísticos. ▪ Discriminación auditiva de variados estilos de ejecución y composición, incorporando las ideas de evolución y cambio en relación al empleo de los elementos constructivos y expresivos de la música. ▪ Discriminación auditiva de frase y semifrase, repetición, variación y contraste (AA/AA'/AB) en ejemplos de música étnica, folclórica, popular y de concierto; uso expresivo del silencio; dominio melódico y rítmico (audición y notación) en compases binarios y ternarios, en el modo mayor y sus funciones armónicas principales. ▪ Canto a una y dos voces, a capella y con acompañamiento instrumental; ejecución de un instrumento melódico o iniciación en el manejo de un instrumento armónico en función de acompañamiento, aplicando los conocimientos de lectoescritura y de los elementos de la música correspondientes al nivel; experimentación e improvisación sonora con materiales de diversa procedencia; creación musical en relación con otras expresiones artísticas (literarias, visuales, de danza, teatrales, etc.).

FUENTE: "Artes Musicales, programa de estudio de 7° año básico", MINEDUC, 2000, p. 15.

Por su parte, los Aprendizajes Esperados eran el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar como resultado del trabajo de cada unidad, tanto en el resultado o producto del aprendizaje, así como en el proceso de trabajo. Por ejemplo, en la primera unidad de Tercer Año Medio "La música en las artes escénicas, el cine, el video y los avisos publicitarios", los contenidos mínimos y los aprendizajes esperados eran los siguientes:

Figura 30: CMO y AE de la segunda unidad de Tercer Año Medio de Artes Musicales, año 2000.

"La música en las artes escénicas, el cine, el video y los avisos publicitarios"	
Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)	Aprendizajes Esperados (AE)
1. Músicas relacionadas con diversas expresiones del entorno cotidiano. 2. Música, movimiento e imagen visual. 3. Música, espacio y textura. 4. Creación musical para las expresiones escénicas y audiovisuales. 5. Investigando en la historia musical de siglos anteriores: el origen de las relaciones entre música y artes escénicas.	Los alumnos y alumnas: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo y gestualidad. • Componen o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso. • Identifican auditiva y visualmente las principales manifestaciones actuales de la ópera, la danza, la música para teatro y la música de los <i>films</i> de cine y video, reflexionando acerca de su impacto en la cultura juvenil. • Comprenden el origen y evolución de algún género escénico-musical, reconociendo sus dimensiones social y estética. • Reconocen rasgos formales y estilísticos que han permanecido en el tiempo como componentes fundamentales de cada manifestación escénico-musical o audiovisual. • Establecen relaciones de sentido entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas.

FUENTE: "Artes Musicales, programa de estudio de 3° año medio", MINEDUC, 2000, pp. 48-49.

Las unidades del programa obedecían al enfoque progresivo del currículo ya mencionado, y se agrupaban de acuerdo a núcleos temáticos que eran compartidos tanto por Artes Musicales como por Artes Visuales. Esta interrelación intentaba propiciar que los núcleos temáticos pudieran ser abordados desde ambos lenguajes artísticos, en los establecimientos que ofrecen los dos subsectores y, en aquellos en los cuales existe electividad, dichas temáticas no se perdieran, supuestamente producto de la optatividad. A modo de ejemplo, obsérvense los núcleos temáticos para las artes en la educación media y las unidades derivadas para Artes Musicales.

Figura 31: Núcleos Temáticos y Unidades de Artes Musicales en la Educación Media en 1996.

Nivel	Núcleo Temático	Unidades de Artes Musicales
Primero Medio	Arte, naturaleza y creación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música y sonidos: el medio ambiente sonoro. ▪ Canto y movimiento, formas básicas de encuentro con la música. ▪ Música y ejecución instrumental. ▪ Realización de un proyecto musical integrador.
Segundo Medio	Arte, persona y sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidades musicales y grupos humanos. ▪ Los instrumentos en las tradiciones musicales de Chile y América Latina. ▪ La canción: su evolución y presencia en las diferentes culturas, repertorios y estilos musicales. ▪ Realización de un proyecto musical en torno a la canción.
Tercero Medio	Arte, entorno y cotidianeidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Músicas del mundo actual y cambio en los estilos. ▪ La música en las artes escénicas, el cine, el vídeo y los avisos publicitarios. ▪ Proyecto de creación musical integrada a expresiones escénicas o audiovisuales.
Cuarto Medio	Arte, cultura y tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actualidad musical en los medios de comunicación y en los espacios urbanos. ▪ Recursos tecnológicos en nuestro entorno musical. ▪ Proyecto de presentación pública del trabajo musical.

FUENTE: Elaboración propia.

Los contenidos de cada programa de estudio se desarrollaban a través de dos tipos diferentes de actividades propuestas: a) las actividades generadoras, que son actividades que integraban de modo general tanto el contenido, como las habilidades que se esperaba desarrollar en los estudiantes, y b) los ejemplos de actividades, los cuales eran formas variadas de llevar a la práctica las actividades generadoras. Por ejemplo:

Figura 32: Actividad Generadora y ejemplos de actividades de la primera unidad del programa de Quinto Año Básico en 1996

<p>Actividad Generadora de la Unidad: “La música y los sonidos que nos rodean”: Descubren sonoridades del entorno inmediato. Reconocen características sonoras de ambientes o espacios (hogar, barrio, vecindario o localidad).</p>
<p>Ejemplo de actividad 1) Hacen un momento de silencio: escuchan y toman nota de todos los sonidos captados durante ese período. Ponen en común los listados.</p>
<p>Ejemplo de actividad 2) Reconocen los espacios con sonidos característicos. Los graban y/o los describen. Descubren lugares de silencio. Amplían la investigación al vecindario, barrio o localidad, mediante trabajo personal o grupal,</p>

realizando “paseos sonoros” con el profesor o profesora y el curso. Llevan las grabaciones a la clase. Comentan y extraen conclusiones.

Ejemplo de actividad 3) Clasifican los sonidos registrados de acuerdo a diversos criterios, tales como: los más extraños, los más “ruidosos”; aquéllos producidos por agentes naturales, por el ser humano, por máquinas u otro tipo de artefacto, etc. Procuran clarificar las razones consideradas para las clasificaciones. Emplean con precisión y pertinencia la terminología musical aprendida. Se mueven o bailan provocados por los sonidos registrados, adecuando los movimientos a las características sonoras.

FUENTE: “Educación Artística, programa de estudio de 5° año básico”, MINEDUC, 1998, pp. 36-37.

Cuando fue considerado necesario y luego de presentado uno o varios ejemplos de actividad, se agregaron “sugerencias metodológicas”, para profundizar sobre alguna consideración didáctica particular o para indicar posibles variantes a la misma actividad propuesta.

En cuanto a la evaluación, el programa proponía cuatro ámbitos sobre las cuales el docente podía evaluar el desarrollo de currículo. Estos ámbitos eran:

1) **Expresión Creativa**, contemplaba la evaluación de las actividades de Interpretación y composición, individual y grupalmente, ya sea de las obras finales, como del proceso de ensayos. Se incluían aquí también la observación de las técnicas de ejecución vocal e instrumental, así como el uso de los recursos expresivos. Se esperaba un énfasis especial en destacar que la “composición” en la educación contemplaba a cualquier acto de invención musical, no supeditada sólo a la composición tradicional, dentro de los cánones clásicos del lenguaje musical, sino a cualquier acto creativo de carácter experimental, lúdico y espontáneo, en cualquier estilo musical y en cualquier nivel escolar, por lo tanto, se consideraban composiciones musicales escolares, tanto una pieza instrumental en forma de rondó, como una rima infantil musicalizada.

2) **Reflexión**, evaluándose aquí la capacidad de reflexión del estudiante en el ámbito musical. El nivel de reflexión debía inferirse a partir de los comentarios que realizaban los jóvenes en clase, en relación a su trabajo y el de otros, las sugerencias y contraargumentos que hacían cuando trabajaban en equipo, los juicios o comentarios respecto a los contenidos desarrollados o las actividades de clase, el correcto uso del lenguaje técnico musical y su utilización en un contexto de apreciación crítica acerca de distintos ámbitos de la música y sus repertorios.

3) **Percepción**, ámbito que evaluaba la capacidad de distinción, comparación y clasificación de los elementos de la música, a partir de la identificación auditiva de las características y componentes tanto del entorno sonoro, como de los repertorios musicales. Se incluían aquí tanto las actividades de percepción auditiva, como las de apreciación musical, por lo cual, la relación de este ámbito con el de “Reflexión” era directa.

4) **Forma de enfocar el trabajo**, el cual consistía en evaluar la capacidad de los estudiantes para interactuar eficientemente en las actividades grupales o colectivas. Interesaba aquí descubrir la iniciativa personal y grupal en el trabajo creativo, el cumplimiento de roles asignados, los estilos y procedimientos para resolver problemas, el cumplimiento de plazos, la asignación de tareas, las formas de organización y las interacciones entre compañeros y compañeras.

Al final de cada unidad del programa se entregaron sugerencias para relacionar los distintos ejemplos de actividades presentados, con alguno de los cuatro ámbitos de evaluación y sus respectivos indicadores específicos. Nótese como los ámbitos de “expresión”, “reflexión” y “percepción” se relacionaban directamente con las tres habilidades musicales desde las cuales se había generado el programa, a estos tres ámbitos se sumó el de “forma de enfocar el trabajo”, a modo de incluir una mirada acerca del proceso de trabajo musical que formara parte de los aspectos a evaluar, de la misma manera que el propio producto musical.

Finalmente, cada programa incluyó distintos anexos que complementaban su realización. Estos profundizaron tanto en temas pedagógicos como de especialidad y entregaban bastante información como referencia de material didáctico fonográfico, bibliográfico y audiovisual que podía ser utilizado en las distintas unidades de los programas.

En algunos niveles específicos había anexos que profundizaron en algún tema sobre el cual se asumía que el docente no poseía necesariamente demasiada información, como producto del carácter emergente de varios contenidos nuevos en el currículo. Un ejemplo de lo anterior es el anexo aparecido en el programa de Tercero Medio, llamado “Realización de un video-clip”, como apoyo a la unidad “Proyecto de creación musical integrada a expresiones escénicas o audiovisuales”.

Transversalmente se incluyeron en los programas de todos los niveles dos anexos específicos: “Enseñanza del lenguaje musical” y “Criterios y formas de evaluación”. El primero de estos anexos apuntaba a entregar elementos que ayudaran al desarrollo sistemático de los elementos de la música, para ello se abordaban sugerencias para las actividades de audición y se presentaba una descripción y sugerencias para el tratamiento de dichos componentes básicos. El segundo de estos anexos abordó el tema de la evaluación de las actividades musicales, entregando ideas generales sobre la evaluación de los aprendizajes musicales y proponiendo criterios e indicadores que permitan guiar la evaluación de la especialidad en los cuatro ámbitos ya señalados: Expresión creativa, Reflexión, Percepción y Forma de enfocar el trabajo. Como profundización en estos ámbitos, se presentaban indicadores específicos para determinados tipos de actividades musicales, por ejemplo: desempeño individual en la ejecución vocal e instrumental, desempeño en conjuntos, desempeño en composición, etc.

Un análisis crítico acerca de los planes y programas de estudio del subsector de Artes Musicales del currículo entre la década de los años 90 y 2010 nos entrega las siguientes ideas:

Sobre el plan de estudios se destaca como un aspecto positivo:

- a) La cantidad máxima de horas de la especialidad podía aumentar por decisión de cada establecimiento, ya sea utilizando horas de Libre Disposición u ofreciendo el Plan Diferenciado Artístico en 3° y 4° Medio.

Como aspectos negativos, encontramos:

- a) No se reconoció aún la identidad particular y la importancia de todos y cada uno de los lenguajes artísticos, aumentando el carácter de electividad de los subsectores en todos los niveles de básica y media, excepto 7° y 8° básico hasta 2011.
- b) En un desglose por asignatura, la cantidad de horas mínimas semanales de Educación Artística desde 1° a 6° básico aún fue insuficiente, en el entendido que coexistían dentro del sector dos subsectores diferentes. Si dividimos las horas equitativamente entre los dos subsectores artísticos, el total para cada uno era menor a dos horas pedagógicas.

- c) La posibilidad de que cada establecimiento regulara la cantidad de lenguajes artísticos que ofrecía dentro del subsector de Educación Artística, otorgó las condiciones para que, muchas veces, las decisiones se fundaran en variables no sólo pedagógicas que, por la tradicional subvaloración del arte en nuestro tipo de sociedad capitalista, tendieron a perjudicar la presencia de la música, en beneficio de otro tipo de disciplinas tradicionales.
- d) No existía regulación ni supervisión alguna que permitiera constatar que la electividad artística en 3° y 4° Medio era propuesta efectivamente por los estudiantes y no por el establecimiento. No es exagerado pensar que un errado criterio de “reducción de costos” pudiese en muchos casos haber operado, para que cada colegio y liceo no ofreciera a sus estudiantes la posibilidad de elegir.

En relación a los Programas de Estudio, se perciben los siguientes elementos positivos:

- a) La instalación de un concepto renovado e integrador acerca de la música en un contexto pedagógico, este es, la música como arte y cultura. Se complementaron así dos miradas sobre la música y que la asumen desde su doble naturaleza de hecho estético y sistema comunicativo. Se incluyeron por primera vez, en los programas, contenidos vinculados a las formas de producción y difusión, las identidades musicales personales y colectivas, la música y su significado, entre otros.
- b) La definición de la tríada de habilidades musicales: expresión, percepción y reflexión, en las cuales se basó el diseño de objetivos, contenidos y aprendizajes. Esta explicitación ayudó a mantener el carácter eminentemente práctico de la asignatura, el cual se realiza a través del ámbito expresivo y creativo del canto y la ejecución instrumental; y además permitió incluir expresamente los ámbitos perceptivos y reflexivos sobre la música, formando parte de un todo global, pero siendo posible de separar a fin de desarrollar también las habilidades para percibir, escuchar y discriminar auditivamente, así como de pensar, reflexionar y conversar sobre el fenómeno sonoro y sus procesos culturales involucrados.
- c) La incorporación explícita y transversal de los cuatro repertorios musicales en todos los niveles escolares: de concierto, popular, folclórico e indígena; separándolos para fines analíticos en determinadas unidades, e integrándolos en la mayoría de ellas, como una posibilidad concreta de realización y práctica musical.

- d) La definición de cuatro ámbitos en los cuales se sugirió basar la evaluación de la asignatura: expresión creativa, percepción, reflexión y forma de enfocar el trabajo. De esta manera se avanzó en integrar elementos que permitieron sistematizar la evaluación, definiendo criterios, indicadores y estándares de desempeño para diversas áreas de desarrollo musical. Especialmente importante fue la propuesta para integrar de manera más objetiva y permanente, a la evaluación, el proceso de trabajo escolar, a través del ámbito “forma de enfocar el trabajo”.
- e) La incorporación permanente de los proyectos creativos e integrados como unidad final en los programas desde 7° básico a 4° medio, potenciando de esta manera, la posibilidad de desarrollar conjuntamente la creatividad artística individual y grupal, la gestión de proyectos y las habilidades sociales y valores de convivencia y trabajo colaborativo involucrados.

Y como aspectos negativos, se señalan los siguientes:

- a) La gran cantidad de contenidos de los programas atentó concretamente a su realización práctica. Este fenómeno se debió, en parte, a la incorporación de un universo de contenidos que fueron consecuencia del cambio de paradigma acerca de la música, los cuales se sumaron a aquellos considerados tradicionales y que se habían mantenido en los programas citados. Frente a este nuevo escenario de competencias y conocimientos ha habido permanentemente poca capacidad para seleccionar contenidos relevantes, entendiendo que la música como fenómeno cultural se aprende también fuera del ámbito escolar. No es necesario que el sistema educativo se haga cargo de todos los contenidos relacionados a la música y, más bien, se requiere que exista una cierta selección y complemento entre un conocimiento formal e informal de la música. Dichos ajustes habrían tornado más amigable para los docentes la cierta “megalomanía” que poseían aquellos programas y habrían ayudado a su posible apropiación real.
- b) La inexistencia de contenidos explícitos acerca de importantes manifestaciones folclóricas y populares de la cultura musical nacional. Mencionaremos tres ejemplos relevantes: la Cueca, el Canto a lo Poeta y la Tonada, pudiendo haber otros más. Parece extraño que no exista ningún contenido o unidad específica que desarrolle de manera concreta estas manifestaciones musicales de nuestra cultura. Se podría argumentar a favor de un posible tratamiento transversal de dichas manifestaciones musicales que, en todo caso, no aparece señalado en ninguna parte de los programas entre 1° básico y 4° medio. Entonces, al no ser considerados como contenidos

permanentemente presentes y al aparecer sólo de manera implícita dentro de otros contenidos de carácter más general, y frente a muchos otros contenidos que, comparativamente, sí aparecen señalados explícitamente (por ejemplo, “El movimiento Rock en Chile y Argentina” o “Música de crítica social y corrientes alternativas”) resultó extraña la ausencia de especies folclóricas como las señaladas, por no decir lamentable.

Caso aparte resultó ser lo referido a la enseñanza de la lectoescritura musical, pues el enfoque con el que se trató a este contenido en estos programas, su comprensión y posterior realización por parte de los docentes especialistas, ha estado en permanente discusión y aún no ha sido posible evaluar el impacto positivo o negativo de los cambios propuestos. Para entender la forma en la cual este contenido apareció desarrollado en los programas hay que referirse antes al concepto de “contenido transversal”.

Tal como su nombre indica, un “contenido transversal” era un conocimiento específico que, a diferencia de los demás contenidos del programa que se encontraban estructurados en relación a las unidades de aprendizaje, se desarrollaban durante una cantidad de tiempo que trascendía a una única unidad, e incluso a un nivel escolar, es decir, era un contenido que se trabaja durante más de un año, inserto implícitamente en las distintas unidades de cada nivel. Los programas de estudio de 1996 contemplaron únicamente dos contenidos de este tipo, ambos distribuidos en el segundo ciclo básico, entre quinto y octavo año: 1) Aprendizaje de los códigos escritos (lectoescritura musical) e 2) Iniciación en el manejo e interpretación con un instrumento melódico.

Aunque en el programa se señalaba que ambos contenidos debían desarrollarse entre quinto y octavo básico, éstos aparecieron formando parte del programa sólo en séptimo y octavo, lo cual ya provocó una cierta confusión sobre el tema, pues es posible que, por esta falencia, no se hayan trabajado dichos contenidos en quinto y sexto básico. La principal dificultad, en todo caso, consistió en incluir dichos contenidos, y especialmente el referido a lectoescritura, como parte de los contenidos del subciclo de quinto a octavo año pues, al no formar parte de ninguna unidad específica del programa, ha tendido a ser pasado por alto en las planificaciones de clase. Por otro lado, este tratamiento transversal de un contenido no recibió ningún tipo de explicación y preparación especial, previo a su implantación, por lo que es perfectamente comprensible que los docentes no lo incorporaran en sus rutinas, desde esta

perspectiva transversal y, más bien, hayan decidido excluirlo de sus planificaciones o bien, trabajarlo a la manera tradicional, esto es, desarrollando unidades específicas de lectoescritura.

Esta situación referida especialmente a la lectoescritura musical generó muchas críticas a dichos programas de parte de docentes que, o bien no comprendieron la propuesta de tratamiento transversal de dicho contenido, o simplemente consideraron que el aprender a leer y escribir música debía desarrollarse a la manera tradicional, dedicando unidades específicas para ello. Es este un debate pedagógico interesantísimo que lamentablemente nunca se dió y que no permitió reflexionar sobre el tema. Efectivamente, el desarrollo de la pedagogía musical contemporánea ha planteado la necesidad de otorgar a la lectoescritura musical un lugar dentro del currículo, acorde a las características actuales de la asignatura, en la cual conviven repertorios y prácticas musicales que no necesariamente dependen de la notación tradicional para su realización.

Un libro que contiene notación musical es impenetrable para aquellos que no pueden leerla con fluidez. Ya que se puede enseñar eficazmente gran parte de la música básica -si no toda- sin recurrir a la notación musical, no hay motivo para incluirla. Los profesores que saben leer música no tendrán dificultades en ver de qué manera pueden aplicar esta técnica en su enseñanza cuando la consideren apropiada.³²⁰

Estas visiones más eclécticas y culturales sobre la música han chocado con aquellas más tradicionales, en las cuales la lectura era un conocimiento indispensable para la ejecución musical. De hecho, conocemos las lamentables consecuencias para la formación musical de muchas generaciones, aquellas producidas por erradas formas de entender la clase de música, que anteponían y privilegiaban la teoría a la práctica. Esta situación, ciertamente, no ocurrió sólo en Chile y forma parte, más bien, de la evolución que ha experimentado nuestra disciplina a lo largo de los años. Aún hoy existen profesores que no asimilan este debate, no obstante autorizadas voces ya han argumentado sobre el tema:

La propuesta educativo-musical tradicional coloca en primer plano la transmisión del conocimiento musical, creando así un obstáculo que altera el orden universal y lógico del desarrollo musical. Recordemos que éste procede globalmente de acuerdo con la siguiente secuencia: a) hacer música; b) nombrar, rotular los fenómenos sonoro-musicales constituyentes de la experiencia; c) representar gráfica o corporalmente; d) decodificar, simbolizar. (...) La enseñanza tradicional, como decíamos, invierte el orden natural del

³²⁰ Janet Mills, *“La música en la enseñanza básica”*, 1997, p. 25.

aprendizaje al central el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecto-escritura, para acceder, desde allí, a la práctica.³²¹

Por otro lado, y al igual que lo que ocurrió con el tratamiento de la informática en el currículo, la importancia que se le asignó a dicho conocimiento, en nuestro caso la lectoescritura musical y el manejo de un instrumento melódico, requiere que ellos sean abordados permanentemente, y de manera transversal desde distintos repertorios, no reduciendo su aprendizaje a unidades específicas que podrían abstraerlos en demasía, sino más bien, trabajándolos en situaciones musicales contextualizadas. Es así como estos contenidos transversales no formaban parte de ninguna unidad formal, sino que, potencialmente pertenecían a todas ellas.

Estos argumentos explican, en lo general, el supuesto didáctico que inspiró el tratamiento transversal de ciertos contenidos, lamentablemente, su poca difusión, discusión y capacitación fue un gran obstáculo para su conocimiento, comprensión y debate.

Sin embargo y mucho más allá de estos cambios, la modificación más importante que instaló la Reforma, en relación a la asignatura de educación musical, tuvo que ver con el concepto de música propuesto desde los nuevos programas, este fue el de la música como arte y cultura.

Tradicionalmente nuestra sociedad occidental había conocido la definición de música como arte y esta visión se había replicado también en los colegios, por lo tanto, históricamente se la había estudiado como una disciplina artística. En Chile, como en el resto de occidente, este enfoque ha basado su énfasis en estudiar lo sonoro preferentemente desde la perspectiva de su lenguaje constructivo, siendo sus contenidos de aprendizaje fundamentales: las cualidades del sonido, la lectoescritura musical, las obras y los compositores, los géneros, estilos y escuelas de composición, etc. Junto a esta visión, que se ha centrado en el carácter artístico de la música, se ha observado en nuestro continente, y en nuestro país, una dependencia cultural de Europa que se ha traducido en el hecho de que durante años predominaron en la educación musical chilena las obras, compositores, géneros, estilos y escuelas de composición europeos, con una sobrevaloración de la estética de concierto y en desmedro de otros repertorios y de las tradiciones culturales propias. Aunque actualmente esta situación ha cambiado

³²¹ Violeta Hemsy de Gainza, *"Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa"*, 2002, pp. 20-21.

progresivamente en relación al repertorio, aún se mantiene en lo concerniente a la preeminencia del sistema musical heredado de Europa.

Las ininterrumpidas relaciones musicales entre América Latina y Europa, particularmente con España, dan origen a una rica herencia musical, pero también establecen una dependencia del nuevo mundo respecto del viejo, que aún perdura en nuestros días. Así, el funcionamiento, las materias, etc., que se dictan en escuelas de música y conservatorios que poco a poco van estableciéndose en el hemisferio, desde México al norte hasta Argentina y Chile al sur, son esencialmente imitaciones de lo europeo, no siempre muy felices.(...) Hoy, a pesar del desarrollo económico y social alcanzado por muchos países del hemisferio; a pesar de que en otros tantos países los aspectos culturales en general y los educativos en particular muestran un apreciable grado de evolución, todavía se continúa imitando a Europa y últimamente a otros países, sin discernir qué es lo que conviene o no a la idiosincrasia de cada pueblo. Así, se adoptan métodos modernos de educación musical - Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Ward, Suzuki, etc.- sin adaptarlos a las realidades sociales y culturales del medio en que se les imparte, mientras se desaprovechan elementos y recursos rítmicos, melódicos, tímbricos y expresivos autóctonos.³²²

Por otro lado, la relación entre música y cultura había sido materia central de preocupación de la etnomusicología desde los años 50, coincidiendo con la diferenciación de esta rama de la musicología con la anteriormente llamada "musicología comparada". Investigadores relevantes como Mantle Hood, John Blacking, Charles Seeger, Alan Merriam o Bruno Nettl, entre muchos otros, se habían preocupado de establecer la relación entre la música y su contexto cultural, entendiendo que la música no sólo es el reflejo o producto de una cultura, o una consecuencia de ella, sino que la propia cultura es capaz de transformarse, producto del efecto que la música genera en los individuos y su sociedad. Esta relación recíproca entre música y cultura derivó en un decisivo cambio de eje en el objeto de estudio de la etnomusicología, pues el centro ya no estuvo puesto en el estudio de la música como lenguaje constructivo, sino que se situó en la relación dialéctica entre la música y la sociedad que la genera.

Así, pues, hay muchos factores no musicales que regulan la estructura de la música, y cualquier análisis de la música es tanto un análisis de éstos como de los sonidos musicales que se producen. (...) La música es expresión de realidades culturales.³²³

En esta dimensión, la "obra" queda inmersa en un campo de estudio de mayor significado: el "evento", y adquieren mayor relevancia preguntas que investigan sobre el "uso" y la "función" de la

³²² Feraud en Isabel Aretz, "América Latina en su música", 1985, pp. 273-278.

³²³ John Blacking. "El análisis cultural de la música" en Francisco Cruces (et al.) "Las culturas musicales", 2001, p. 195.

música dentro de la cultura que la realiza. El concepto de música como cultura es, entonces, mucho más amplio que aquella visión disciplinaria, pues el primero entiende a la música como a un proceso por el cual una cultura se expresa significativamente. Su énfasis pretende estudiar lo social en la música, descubriendo la función de ésta en la sociedad y los significados individuales y colectivos que ella posee. Busca, por lo tanto, conocer al ser humano dentro de su cultura particular, sin dejar de lado el estudio de lo musical, en tanto lenguaje y construcción sonora, pero dotándolo de valor, por medio de la vinculación entre la música, quién la hace y quién la escucha.

Este nuevo escenario epistemológico permitió entonces revalorar el estudio y la comprensión de muchos repertorios musicales tradicionalmente subvalorados o marginados del aula, especialmente el repertorio popular y muchos géneros y estilos urbanos, los cuales fueron observados ahora en relación a los elementos identitarios o de “relevancia social” que poseían, tal como manifestara Josep Martí i Pérez:

Al margen de la historia y de las peculiaridades genéticas, una música pertenece a un área sociocultural determinada cuando tiene relevancia social. Y una música tiene relevancia social cuando posee en la colectividad significados, usos y determinadas funciones.³²⁴

Hasta aquí, el desarrollo del pensamiento etnomusicológico ya poseía un corpus teórico definido y acorde a las demandas de una sociedad occidental que se identificaba de manera creciente con su dimensión multicultural, con lo cual la visión de la música como cultura adquiría una validación especial, pero ¿cómo esta visión de música proveniente de la etnomusicología logró intervenir a la pedagogía en el momento histórico preciso de la reformulación del currículo musical chileno?, ¿fue producto de una reflexión pedagógica que recogió estas “señales” de fin de siglo u obedeció a otro tipo de factores?

Nos interesa develar cómo se produce en Chile esta llegada de la visión etnomusicológica al currículo escolar porque, planteado de una manera general, pensamos que la incorporación de la mirada cultural de la música en la reformulación del currículo musical constituye un proceso que inicia la superación, por lo menos teórica, de la visión tradicional disciplinaria artística vinculada a las “bellas artes”, la que había dominado históricamente a la educación musical chilena, entonces, ¿cómo ocurrió este cambio?

³²⁴ Josep Martí i Pérez. “La idea de ‘relevancia social’ aplicada al estudio del fenómeno musical”, en *TRANS Revista Transcultural de Música*, N° 1, 1995.

Se sabe que en 1996, cuando fueron convocados por el MINEDUC los equipos profesionales para el diseño del nuevo currículo, le correspondió al etnomusicólogo y profesor de la Universidad de Chile, Rodrigo Torres Alvarado³²⁵, definir las bases del Marco Curricular en Artes Musicales, concretamente lo referido a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza media. A partir de esta labor es que se instaló la visión ya comentada de la música como cultura. El complemento entre esta visión y aquella tradicional disciplinaria conformó la definición final de “música como arte y cultura”. Consultado el propio Rodrigo Torres sobre las condiciones en las cuales se realizó ese trabajo, nos relató los siguientes interesantes acontecimientos³²⁶:

Fui convocado a realizar ese trabajo no por mi, sino porque la persona que inicialmente había sido convocada, Luis Merino, no pudo asumirlo por razones que desconozco. Es importante para mí señalar que yo nunca he sido un experto en educación, pero en la estructura de pensamiento que había en la época, el musicólogo era un erudito que ‘sí sabía’, entonces, se suponía que el musicólogo era alguien que podía tener esa visión panorámica, histórica al menos, de lo que pasaba acá. Ese no era mi tema, yo en ese momento estaba muy metido en el tema de la etnomusicología, que obviamente no representa el estatuto oficial de la música en el plano institucional. Las mías eran músicas de la periferia más bien, las que aparecen en el borde de aquello que califica mayormente como ‘música’, en esa noción.

Cuando llego a la estructura de cómo esto estaba funcionando, yo no tenía ninguna conexión con ese espacio de la Reforma y me encuentro con algo bastante armado. Me dicen que debía tomar las opiniones de cinco expertos que ya habían sido contactados y en base a esas opiniones, hacer una síntesis para la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Tuve una reunión con los expertos y sentí que la pelea ya estaba perdida, para lo que era mi concepción de música en el sistema educativo. Fue difícil para mí continuar y muy tortuoso tener que asimilar esos discursos que los resumo así: lo que había condensado allí era el producto hecho sobre la base enciclopédica ilustrada de la educación musical en Chile desde la década del 30 hasta el año 90, no había ningún cambio radical ni propuesta que pusiera en crisis esa noción de música..., la música como arte, como una espiritualidad distinta, pero que para poseerse debe remitirse a ciertos cánones específicos, una jerarquización del ‘sistema música’, que no la veía como parte del sistema cultural..., era concebir la música como información, relativa a una historia externa que no hacía parte del eje fundamental de la cultura del país.

Lo único que intenté hacer fue mostrar mi desacuerdo con esa visión y plantear que las ‘otras’ músicas que no estaban canonizadas en ese marco o noción musical, no debían ingresar al currículo jerárquicamente desposeídas de su propia pertinencia.

El único aporte que hice fue una cosa muy simple: la música es cultura antes que todo... y yo creí que eso podía ser una apertura a concebir la diversidad cultural que tenemos como

³²⁵ Consultar imagen N° 30 en el Anexo Fotográfico.

³²⁶ Conversación sostenida con Rodrigo Torres en noviembre de 2011.

país en igualdad de condiciones. Es utópico pensarlo en esos términos, pero la idea es que el espacio de la educación musical sea también el espacio del diálogo intercultural de distintas expresiones musicales y dar cabida, entonces, a las experiencias musicales que traen los estudiantes y no formatearlos con algo que puede ser externo a ellos. A mi me parecía muy importante eso y fue lo que intenté en una frase por ahí, que creo que no es más que una frase, y desparramarlo como pude en algunos Objetivos Fundamentales y en algunos Contenidos Mínimos.

Del relato de Rodrigo Torres se desprenden las condiciones fortuitas que, en cierta medida, operaron para permitir, sin ninguna discusión pedagógica previa, la llegada de la visión cultural de la música al currículo escolar. Idealmente hubiésemos deseado que la nueva propuesta fuese fruto de una progresión en la reflexión pedagógico musical y que el final de este proceso representara un cambio de paradigma, como resultado de una lectura eficiente del contexto país. Lamentablemente, la realidad que relatan los hechos nos habla de una discontinuidad azarosa en la cual la visión etnomusicológica se introduce en la planificación curricular mientras ya existía preliminarmente una propuesta para continuar desarrollando la misma visión artística de la música vinculada al paradigma de las “bellas artes”. No hubo diálogo interdisciplinario, no hubo negociaciones ni acuerdos y sí, un encuentro forzoso entre dos visiones de música que, al menos teóricamente, no terminaron excluyéndose, sino que complementándose.

Aunque los enfoques de música como arte y música como cultura poseen énfasis distintos, la relación de pertenencia que se debiese dar entre ambos es la de inclusividad del primero como parte del segundo, pues, en rigor, la dimensión artístico-disciplinaria de la música es un sistema que no puede explicar por sí solo las relaciones entre la música y el hombre, sino que es dentro de un sistema mayor e interdependiente con la sociedad en la cual está inserto el evento musical.

Asimismo, para conocer y comprender las distintas músicas estudiadas en su contexto total, es necesario también adquirir las destrezas y competencias técnicas que permitan desenvolverse en los distintos planos de la ejecución instrumental, así como en el canto, la lectura, la audición y la comprensión general de los elementos, términos y conceptos que forman parte del lenguaje musical de los diferentes repertorios. Obsérvese en el siguiente esquema propuesto por el profesor y musicólogo Víctor Rondón, quien también fuera coordinador del subsector de Artes Musicales en el MINEDUC posteriormente a Sergio Candia, y hasta 2010, cómo cada uno de los dos enfoques sobre música

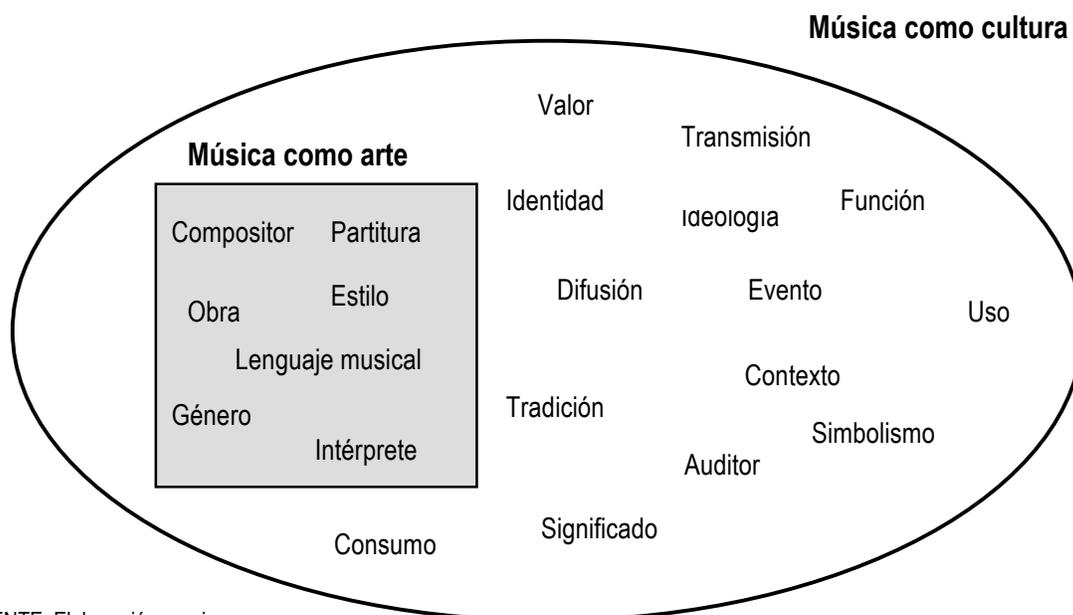
plantean un campo epistemológico que logra complementarse, en la búsqueda de un conocimiento integral del fenómeno musical estudiado:

Figura 33: Características epistemológicas de las visiones de música como arte y cultura.

	Música como arte	Música como cultura
Objeto de estudio	La obra musical	El evento musical
Campo de estudio	El arte	La sociedad
Contenidos de aprendizaje	La obra, el compositor, el sonido, la lectoescritura musical, la historia de la música, géneros, estilos, etc.	La función de la música, sus usos, su significado, su valor, su sistema musical, quiénes hacen la música, quiénes la practican, etc.
Disciplinas afines	La estética, la musicología histórica.	La etnomusicología, la antropología, la sociología, la historia cultural y las ciencias sociales en general.
Repertorios relevantes	Música de concierto europea.	Música tradicional: folclórica, indígena y de raíz; música popular.

FUENTE: Conversación con Víctor Rondón en 2005.

Figura 34: Esquema representativo del sistema de la música como cultura y el sub-sistema de la música como arte.



FUENTE: Elaboración propia.

Es así como, en la planificación del currículo musical nacional en la última década del siglo XX, y de manera prácticamente fortuita, como ya observamos, ambas visiones, artística y cultural, confluyeron en un nuevo paradigma educativo prescrito, que pretendió responder al cúmulo de requerimientos provenientes, tanto desde la nueva cultura global, como desde las necesidades particulares que el Chile democrático del fin de siglo planteaba.

A pesar de todas las contradicciones y ambigüedades que los distintos gobiernos de Chile y a lo largo de su historia republicana han mantenido o agudizado acerca de la música en el sistema educativo, el inicio del siglo XXI propuso un escenario conceptual nuevo para la asignatura en el aula, así como un marco legal que se tradujo, además de los planes y programas para la formación general a los cuales nos hemos referido anteriormente, en dos instancias nuevas referidas a la formación artística musical en el sistema educativo. Por un lado, entre 2006 y 2010, por primera vez se diseñaron programas de estudio para la formación diferenciada común artística como tercera alternativa a las líneas de formación tradicionales científico humanista y técnico profesional, existentes en la educación chilena desde los años 60.

El otro avance correspondió, también durante el año 2010, a la creación de un marco curricular dedicado por primera vez a la formación en escuelas y liceos artísticos, con programas de estudio que cubrían todos los niveles de básica y media, incluyendo sus respectivas menciones diferenciadas para 3° y 4° medio de “Composición Musical”, “Interpretación Musical” y, por primera vez también, una mención en “Apreciación Musical”³²⁷, lo cual ratificaba la superación de un paradigma de formación musical clásico centrado tradicionalmente sólo en la composición y la interpretación. Lamentablemente, el cambio de gobierno en 2010 postergó indefinidamente la publicación completa de este marco curricular artístico.

No obstante estos avances radicados en el ámbito del diseño curricular público, la crisis profunda del sistema educacional chileno, expresada en su dimensión estructural y como una manifestación de la confrontación ideológica entre las dos visiones de educación como derecho o como negocio, se manifestó fuertemente durante la primera década del siglo XXI. Esta discusión se entrelazó con aquellas

³²⁷ El equipo de Artes Musicales del MINEDUC a cargo de estos programas de educación artística de 1° básico a 4° medio estuvo dirigido por el profesor Víctor Rondón e integrado además por los profesores Rodrigo García del Campo y Carlos Poblete Lagos. Las menciones de la formación diferenciada estuvieron a cargo de: Carlos Poblete Lagos la de “Composición Musical”, Sergio Candia Hidalgo la de “Interpretación Musical” y del autor de esta tesis la de “Apreciación Musical”.

referidas a la calidad de la formación universitaria y, dentro de este ámbito, a la formación pedagógica de los futuros profesores.

Hacia 2010 y en lo referente a la formación de los profesores de música, la cobertura es amplia y se representa en alrededor de quince universidades que ofrecen la carrera a nivel nacional. No obstante este nivel de cobertura podría indicar una demanda creciente por estudiar pedagogía en música, es lamentable constatar, a partir de la reflexión académica sobre este tema, que las instituciones formadoras, a esa fecha, aún no incorporaban de manera visible una conexión reflexiva entre las demandas de la sociedad y las mallas de estudio de los futuros profesores.

Al leer las mallas curriculares de las universidades formadoras de profesores de música (...) observamos que las propuestas que han incorporado el *particular* o incluso el *individual* de las músicas, son las menos. En la mayoría de los casos, la base de la formación de profesores, que luego se proyecta hacia el aula escolar, se ha estructurado sobre las categorías que entrega el universal que hemos destacado aquí; claramente de corte europeo.³²⁸

En consecuencia, la formación del Pedagogo en Educación Musical ha girado en torno a planes de estudio descontextualizados y acrílicos para la realidad chilena y, me atrevería a aseverar, que también para el resto de Latinoamérica, ya que a pesar de los esfuerzos por (re)construir y (re)semantizar los criterios pedagógicos de la Educación Musical, aún se conservan las formas tradicionales del uso de la música en el Sistema Formal de Educación- con muy particulares excepciones.³²⁹

En el plano de las asociaciones académicas que, eventualmente, se constituyen en la “masa crítica” del pensamiento pedagógico musical, durante los primeros años del siglo XXI no existió ninguna organización con la cobertura y convocatoria que alcanzó la AEM o la ANEM en su tiempo. En 2002 se crea y comienza a funcionar la sección chilena del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Este organismo se encarga de la realización en nuestro país del “IX Foro Latinoamericano de Educación Nacional”, evento realizado entre el 6 y 10 de octubre de 2003, y en el que participaron numerosos docentes chilenos y extranjeros.

El año 2010 nos muestra entonces un país con mayores niveles de participación social y una demanda creciente por resolver los endémicos problemas de equidad y calidad que han marcado

³²⁸ Cristián Uribe. “La educación musical hoy. ¿Cita a ciegas o cambio de paradigma? ”, en *Revista Neuma*, 2010, p. 112.

³²⁹ María Teresa Devia. “Reflexiones para la estructuración de un currículum para la formación de pedagogos en educación musical, según las nuevas demandas para la educación superior”, en *Revista Neuma*, 2008, p. 85.

históricamente al sistema educativo y que han provocado profundas fisuras en la sociedad chilena. La educación musical, si bien realizó una renovación curricular importante, no pudo traspasar dicha reflexión pedagógica a la cotidianeidad del aula ni a las instituciones formadoras. Las elecciones presidenciales de 2009, permitieron la llegada del primer gobierno de derecha al poder, luego de la recuperación democrática, e instaló una cierta incertidumbre sobre la progresión de los cambios curriculares ocurridos hasta el momento.

Fue 2010 entonces, un año en el que, simbólicamente la celebración del bicentenario patrio, socialmente la creciente participación y demanda ciudadana y políticamente la nueva etapa inaugurada por el gobierno de Sebastián Piñera, servirá como un nuevo punto de inflexión para la revisión de la evolución de la educación musical en Chile.

Tercera Parte

Conclusiones

Se expondrán a continuación las principales conclusiones a partir del análisis interpretativo de la información contenida en esta tesis. Los temas a desarrollar responden y se desprenden a su vez del objetivo general del trabajo y son dos: 1) la evolución del concepto de “música” en el currículo nacional, donde se resumirá el planteamiento de cuatro grandes períodos históricos enmarcados en diferentes concepciones acerca del concepto de música en educación, los factores que han incidido en su desarrollo y el nivel de apropiación de los docentes de cada una de estas cuatro concepciones y 2) las características del desarrollo de la asignatura de música en nuestro país, intentando aquí establecer cuáles son aquellos rasgos comunes que han identificado el devenir de la educación musical chilena a través de su historia, y acotada al marco de tiempo declarado, entre 1810 y 2010. Adicionalmente a los dos puntos principales, y como punto 3) se incluye una reflexión final a partir de la apropiación del concepto vigente de música en educación en la práctica docente.

1) La evolución del concepto de “música” en la educación chilena.

Al hacer esta revisión histórica se percibe cómo en diferentes períodos de la historia de nuestro país ha cambiado la visión acerca de la música y su finalidad en la educación chilena. Esta evolución ha respondido a dos tipos de demandas: a) aquellas que el Estado le ha asignado a la asignatura, atendiendo a las necesidades que cada sistema político ha diagnosticado para nuestra sociedad en momentos específicos de su desarrollo, y b) aquellas que provienen desde la evolución propia del pensamiento pedagógico musical occidental. En esta perspectiva, se han detectado cuatro diferentes visiones o conceptos de música en la educación chilena:

1) La música como ramo de adorno: Corresponde a una visión de música relacionada al rol que ésta jugaba en la sociedad durante el siglo XVIII y XIX, centrada en lo artístico y estético y como una marca de clase social. En nuestro país esta visión existe previa al nacimiento del sistema público de educación y se ubica más bien vinculada a la educación privada de la época, desde fines del siglo XVIII y hasta fines del siglo XIX.

2) La música como experiencia moralizadora: Concepto de música que, en Chile, se instala desde el Estado en las primeras décadas del desarrollo de la educación pública, a fines del siglo XIX, y obedece a la necesidad de educar desde la música, y preferentemente desde el canto, tanto los valores como la moral de una nación aún en construcción. Históricamente se perciben dos momentos diferentes bajo esta misma visión: el primero desde fines del siglo XIX y hasta 1929 coincidentemente con diversos hechos sociales entre los que se cuenta la reforma pedagógica de la “escuela activa” y la fundación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, y el segundo período marcado por un crecimiento importantísimo en la institucionalidad musical del país hasta 1945, año de egreso de la primera generación de profesores de estado en música y previo a la fundación de una importante institución gremial de la especialidad, la AEM.

3) La música como arte: Visión de música dominante durante el siglo XX y que instala a la educación musical como una disciplina que se valida por sí misma en el currículo escolar y que posee metas y fines propios, centrados en el desarrollo de la musicalidad del ser humano y vinculado al ideal declarado de la “educación integral” del niño. Este concepto de música en educación surge en Occidente producto del propio desarrollo del pensamiento pedagógico musical y así también, en nuestro país, esta visión se instala en el currículo oficial producto de la labor de las organizaciones pedagógico musicales existentes mayormente durante la segunda mitad del siglo pasado. Conviven históricamente bajo esta visión de música en la educación dos períodos diferentes: uno marcado por la expansión y profesionalización de la asignatura hasta 1973, y el otro hasta 1990 con un estancamiento del currículo y una progresiva desvinculación del pensamiento pedagógico internacional.

4) La música como arte y cultura: Corresponde al concepto de música que se ha comenzado a instalar en la pedagogía musical de nuestro país desde fines del siglo pasado y vinculado históricamente a la recuperación de la democracia en el país. Esta visión se nutre de la mirada disciplinaria tradicional de la música como arte y se complementa con el aporte de la musicología, y especialmente de la etnomusicología, quienes asumen la dimensión antropológica de la música como proceso cultural. Este concepto aplicado a la pedagogía en Chile, se ha propuesto inicialmente desde el currículo prescrito de la asignatura y aún no ha sido debidamente apropiado por los docentes de aula y las instituciones formadoras.

Figura 36: Panorama general de la educación musical en Chile, su evolución histórica y las distintas visiones sobre música en la educación.

SIGLO XIX	SIGLO XX		SIGLO XXI		
1	2	3	4		
La música como ramo de adorno	La música como experiencia moralizadora		La música como arte		La música como arte y cultura
Fines del siglo XVIII hasta 1893	1893 hasta 1929	1929 hasta 1945	1945 hasta 1973	1973 hasta 1990	1990 hasta hoy
Instalación de la asignatura desde la educación particular hacia la pública, sin una identidad pedagógica específica.	Validación de la asignatura a partir de una finalidad utilitaria de ella en la educación.	Inicio de la autonomía de la asignatura y fundación de sus instituciones.	Fortalecimiento de la identidad de la asignatura centrada preferentemente en su perfil disciplinario.	Estancamiento del desarrollo de la asignatura y debilitamiento de su perfil cognitivo.	Relectura de la identidad de la música en la educación, complementando lo disciplinario y lo contextual.
<p>1810 Independencia de Chile e inicio de la educación pública.</p> <p>1832 Primer programa oficial de estudios de instrucción primaria. Éste no contemplaba música.</p> <p>1842 Fundación de la Universidad de Chile, encargada de desarrollar la instrucción secundaria y la formación docente.</p> <p>1843 Aplicación en los liceos de Chile del Plan de Estudios Humanista. La música no formaba parte de él.</p> <p>1847 Creación de la clase de "Canto Llano" en las Escuela Normal de Santiago a cargo de José Zapiola.</p> <p>1850 Creación del Conservatorio Nacional de Música y su rol como formador de profesores secundarios.</p>	<p>1910 Edición completa del cancionero de Gohler, primer cancionero "oficial" de la asignatura de música en el país.</p> <p>1910-1912 Nuevos programas de música para instrucción primaria y superior. Se incluye la teoría musical y la historia de la música.</p> <p>1916 En la instrucción secundaria, la asignatura pasa a llamarse "Canto y Gimnasia", hasta 1935.</p> <p>1920 Promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.</p> <p>1927 Refundación del antiguo Ministerio de Justicia,</p>	<p>1932 Los nuevos programas de primaria retroceden al anterior status de la asignatura: se vuelve a fundir con Gimnasia.</p> <p>1935 Nuevos programas de estudio de secundaria plantearon un avance curricular importante, con un deseado enfoque activo, centrado en la teoría y la historia de la música occidental</p> <p>1936 Fundación de la Asociación Nacional de Compositores de Chile.</p> <p>1940 Se funda el Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile.</p> <p>1943</p>	<p>1946 Inicio del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.</p> <p>1946 Creación de la Asociación Latinoamericana de Educadores de Música (ALADEM) con presidencia de Brunilda Cartes.</p> <p>1946 Fundación en Chile de la Asociación de Educación Musical (AEM).</p> <p>1947 Creación de la primera institución escolar pública preocupada de la formación musical especializada: la Escuela Vocacional de Educación Artística.</p> <p>1948 Primera Convención de Educación Musical Organizada por la AEM.</p>	<p>1974 Programas de estudio transitorios con un marcado retroceso en el diseño curricular y el nivel de profundidad disciplinario.</p> <p>1974 Mario Baeza crea el Grupo Cámara Chile.</p> <p>1981 Municipalización de la educación pública.</p> <p>1981 Programa de estudios del gobierno militar, con un enfoque de la asignatura centrado en lo expresivo, reducción de contenidos y alejado de lo cognitivo. La asignatura continúa instalando la electividad, ahora en 1° y 2° medio.</p> <p>1984 Inicio del programa de difusión</p>	<p>1996 Reforma Educacional con un amplio respaldo político nacional.</p> <p>1996 Cambio de nombre de la asignatura a "Artes Musicales" y pérdida de la obligatoriedad desde 1° a 6° básico al crearse el sector de "Educación Artística".</p> <p>1997 Realización del encuentro nacional "Cómo enseñaremos la Música en Chile", diagnóstico de la educación musical en los inicios de la Reforma Educacional.</p> <p>2000-2008 Etapa de expansión de la oferta universitaria privada a nivel nacional con la apertura de diez carreras de pedagogía en música.</p> <p>2004 Inicio de los procesos de acreditación de la calidad a la formación de pregrado a las carreras de pedagogía</p>

<p>1854 Clases de música en el Liceo de Concepción, y posteriormente en otros del país, seguramente como un pasatiempo para el régimen de internado.</p> <p>1860 La Ley de Instrucción Primaria permitía voluntariamente hacer clases de música.</p> <p>1883 Inicio de la educación musical como ramo obligatorio en la instrucción pública primaria.</p> <p>1889 Creación del Instituto Pedagógico.</p> <p>1893 Inicio de la educación musical como ramo obligatorio en la instrucción pública secundaria.</p>	<p>Instrucción y Culto, en el Ministerio de Educación Pública.</p> <p>1928 Reforma de la Escuela Activa y nuevos desafíos para construir una asignatura mas participativa y expresiva.</p> <p>1929 Fundación de la Facultad de Bellas Artes de la U. de Chile.</p> <p>1929 Aparecen los programas de "Canto y Música" en la instrucción primaria.</p>	<p>Fundación del Instituto de Investigaciones Folclóricas.</p> <p>1944 Primeras organizaciones gremiales de la asignatura: los Centros de Profesores Especiales de Música, en primaria y secundaria.</p> <p>1945 Formación profesional adquiere el rango de Profesor de Estado en Educación Musical.</p> <p>1945 Mario Baeza funda el Coro de la Universidad de Chile.</p>	<p>1948 Inicio de los Festivales Corales, los cuales se realizaron hasta 1971.</p> <p>1949 Nuevos programas de "Música y Canto" para primaria. Destacan aquí la enseñanza de instrumentos y la apreciación musical.</p> <p>1955 Nuevos programas de estudio de secundaria, la asignatura ahora se llama "Educación Musical", en ellos destaca la incorporación de la música folclórica.</p> <p>1957 Se funda la Federación de Coros de Chile. Mario Baeza fue su primer presidente.</p> <p>1958 Realización del Primer Congreso Nacional de Educación Musical, organizado por la AEM.</p> <p>1959 Fundación del Centro Nacional de Profesores de Educación Musical, presidido por Luis Margaño.</p> <p>1962 Creación del Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM). Su primera presidenta fue Cora Bindhoff.</p> <p>1963 Jorge Peña Hen organiza la primera orquesta de niños de Sudamérica.</p>	<p>y capacitación "Crecer Cantando" del Teatro Municipal de Santiago.</p> <p>1985 Realización en Viña del Mar de la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical, con lo cual comienza un período de reinserción de la especialidad en debate pedagógico internacional.</p> <p>1985 Fundación de la Asociación Gremial Nacional de Educadores Musicales (ANEM).</p> <p>1986 a 1992 Realización de cuatro congresos nacionales de educación musical, organizados por la ANEM.</p>	<p>en música a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).</p> <p>2008 La Ley General de Educación crea la Modalidad Artística como la tercera opción de formación a las tradicionales Humanista Científica y técnico Profesional.</p> <p>2009-2010 Se elaboran los Planes y Programas de la Educación Artística Especializada, los cuales contemplan en la formación diferenciada por primera vez en Chile una mención en Apreciación Musical.</p> <p>2010 Pérdida de la obligatoriedad de la asignatura en 7° y 8° básico, durante el gobierno de Sebastián Piñera.</p>
---	---	--	--	---	---

			<p>1965 Jorge Peña Hen funda la hoy llamada Escuela Experimental Artística de La Serena.</p> <p>1965 Reforma Educacional y comienzo de la electividad de la música en el currículo en 3° y 4° medio. Los programas de estudio presentan gran nivel de desarrollo y complejidad.</p> <p>1967 Estela Cabezas presenta su método "Música en Colores".</p>		
--	--	--	--	--	--

FUENTE: Elaboración propia.

Si profundizamos en los factores que interactúan para configurar y representar las distintas definiciones de música en la educación chilena y sus consecuencias para el desarrollo de la asignatura, es pertinente referirse a tres ideas relevantes: a) la evolución del concepto de música en la educación chilena como una proyección de la estratificación social del país, b) la evolución del concepto de música en la educación chilena como producto de la instalación y superación del “paradigma de las bellas artes”, y c) la evolución del concepto de música en educación y el grado de apropiación de la pedagogía musical de cada una de estas definiciones. De hecho y tal como ya se ha expresado, no siempre los cambios de visión en nuestra asignatura han sido producto únicamente de la evolución del pensamiento pedagógico, sino que generalmente han obedecido, en primer lugar, a factores sociales, políticos y económicos. Por otro lado, no siempre los principales involucrados en la realización misma de la asignatura, esto es docentes y estudiantes, han manifestado el mismo conocimiento y nivel de arraigo o apropiación de lo que se ha entendido por “música” en los diferentes períodos de nuestra historia.

a) La evolución del concepto de música en la educación chilena como una proyección de la estratificación social del país: Históricamente, y desde el inicio de nuestra vida como república independiente, se configuraron dos estratos diferentes en nuestra sociedad chilena: uno representado por la élite dominante, otrora aristocrática y hoy conservadora y adinerada; el otro representado por la clase trabajadora, antes inculta y hoy explotada y empobrecida. Si bien hoy existe además la clase media, con varios rasgos económicos similares a la clase trabajadora y por lo cual no podemos hablar de sólo dos clases, es un hecho indiscutido que al poseer algunos de los mayores índices mundiales de desigualdad, nuestro país presenta una creciente polarización social representada en la distancia grotesca entre los ingresos y oportunidades posibles para las clases baja y alta. La educación chilena, desde sus albores y hasta hoy, ha permitido la reproducción de este sistema a través de las características generales y particulares de los sistemas educativos privado y público, así como en las diferencias que durante muchos años hubo entre la instrucción primaria y secundaria. En relación a la educación pública y privada, se expresó dicha estratificación social en la finalidad que perseguía la música en ambos tipos de sistema. Mientras en la educación privada se reproducía un modelo marcadamente ilustrado, en el que la música era una práctica que adornaba con fineza la recreación de la aristocracia y la alta burguesía, como una marca de clase, se enseñaba la música docta europea con una finalidad estética similar al conservatorio o la academia, por ejemplo, el *bel canto*, el piano y el violín. En la educación pública, en cambio, la música era considerada un vehículo para la formación moral del pueblo, por lo que la finalidad de la enseñanza musical estaba centrada en la transmisión de valores por medio del canto al oído y de repertorio especialmente adaptado para ser

aprendido y practicado por todos los estudiantes, por ejemplo, himnos patrióticos y religiosos. Mientras la formación musical privada potenciaba a una élite, la educación musical pública se centraba en la masa. Hoy esta situación no es distinta a antaño y se expresa generalmente en alguna o todas las siguientes particularidades entre la educación privada y pública: notorias diferencias en las condiciones de infraestructura, espacios, materiales y cantidad de estudiantes por curso para realizar el trabajo musical escolar entre los dos tipos de educación, concentración de los profesores especialistas en la educación privada en desmedro de la educación pública, etc.

b) La evolución del concepto de música en la educación chilena, como producto de la instalación y superación del paradigma de las “bellas artes”: La revisión histórica de nuestra educación musical chilena nos permite observar cómo, en cada período de esta evolución, se dan distintos tipos de relación entre música, sociedad y educación que, en general, han apuntado a la validación y posterior superación del “paradigma de las bellas artes” en el sistema educativo, definido éste como un modelo estético y artístico relacionado a la academia y que, consecuentemente, remite a la idea de lo “bello” y lo “superior”, como características que definen una sociedad “cultura” y “moderna”. En cada uno de los cuatro períodos históricos propuestos en este estudio se dan distintas particularidades que, en lo general, nos muestran un desarrollo progresivo en la instalación de este paradigma desde el inicio del sistema educativo en Chile y con un punto de mayor validación durante la segunda mitad del siglo XX, para decantar en una propuesta curricular vigente desde lo declarativo a finales del siglo pasado y que tiene como principal característica la superación del paradigma clásico, para instalar una propuesta conceptual que pone en igualdad de valor y presencia a todos los tipos de repertorio musical, rompiendo la jerarquización tradicional que privilegió a la música de concierto por sobre los demás tipos de música. Desde lo particular, esta progresión histórica no ha sido estrictamente lineal y, por ello, presenta algunos matices interesantes de develar.

Durante el primer período histórico propuesto en este estudio, referido a una visión de música como “arte de adorno”, la educación particular preferentemente instaló de manera espontánea este paradigma clásico pues, al no existir aún una propuesta sobre la visión de música mediada desde lo pedagógico, se hizo una transferencia automática desde la misma visión de música que la sociedad, o particularmente los grupos sociales interesados, poseían. En este supuesto, las “bellas artes” en la escuela colaboraron a marcar las diferencias sociales que los grupos de elite requerían. En un segundo momento, con el desarrollo de la educación pública y el inicio del segundo período marcado por una visión moralizadora de la música en la escuela, se produce una cierta tensión en este paradigma clásico pues, si bien se masifica la presencia

del repertorio docto vinculado a las “bellas artes”, éste se ve instrumentalizado por una visión de Estado que le impuso ciertas características a dicho repertorio, producto del rol que se le asigna a la música en la escuela. Esto permite una mediación pedagógica sobre el repertorio docto, por ejemplo agregándole a las obras musicales textos en español con un fin preferentemente formativo, por sobre un fin meramente estético o artístico, así como, la presencia incipiente de repertorio popular que cumpliera con la misma finalidad formativa ya señalada. Durante el tercer período propuesto en este estudio, justamente definido a partir del concepto de “música como arte”, se observa la instalación definitiva del paradigma clásico en la educación musical chilena. Las instituciones formadoras y la academia en general, establecen un discurso transversal y un interés fiscalizador que se funda en un convencimiento a ultranza acerca de la superioridad del repertorio de concierto por sobre los demás tipos de música. La paulatina entrada al currículo escolar de los repertorios folclórico y popular, requirió, bajo la perspectiva de las “bellas artes”, alejar o jerarquizar aún más la diferencia que se quería establecer entre estos repertorios marginales y aquel que se llegó a llamar “música de arte superior” durante los años 80. El último período propuesto por este estudio se caracteriza por el ingreso del paradigma cultural de la música y una visión complementaria de la “música como arte y cultura”. Esto permite no sólo una ampliación y reformulación en el tipo de contenidos, objetivos y aprendizajes que se incorporan al trabajo escolar, sino que iguala la valoración y la presencia de todos los repertorios musicales, con sus respectivas prácticas, modos de transmisión y aprendizaje y significa, por lo menos desde la construcción teórica del currículo oficial, la superación del reinado de las “bellas artes” a las puertas del presente siglo. Es importante reforzar la idea de la superación del paradigma clásico sin perder la perspectiva del complemento entre ambas visiones ya que, efectivamente, dicha superación del sistema de las “bellas artes” no supone excluir completamente esta visión, sino que “tomar” los elementos disciplinarios constructivos del lenguaje musical y la obra artística, y ubicarlos como un sub-sistema dentro del gran sistema cultural de la música. Lo que efectivamente sí pretende superarse con la nueva visión de la música en la educación chilena, es la jerarquización antojadiza de los repertorios musicales, valorando a uno y menoscabando a los demás, en el entendido antiguo que aquel repertorio supuestamente superior corresponde a “música de arte”, mientras que los demás aparecen como inferiores y “artesanales”. Es esa dicotomía ilustrada la que el nuevo currículo pretende superar o, por lo menos, plantear. El siguiente esquema representa la relación entre los cuatro períodos históricos observados en el desarrollo de la educación musical en Chile y su vínculo con el proceso de instalación y superación del paradigma de las “bellas artes”, incorporando además algunos elementos del currículo de la asignatura que refuerzan, desde lo práctico, dicha propuesta:

Figura 37: Panorama de la instalación y superación del “paradigma de las bellas artes” en la educación musical chilena.

Concepto de música en educación en Chile	Periodo	Nivel de coincidencia entre la visión de música en la escuela y el “paradigma de las bellas artes”.	Algunos elementos del currículo de la asignatura que corroboran dicho nivel de coincidencia
La música como ramo de adorno	Desde fines de la Colonia y hasta finales del siglo XIX.	<ul style="list-style-type: none"> - Gran nivel de coincidencia especialmente en la educación particular. Aquí se repetía en la escuela privada el modelo de clase de música particular. - La educación pública, en su estado incipiente, aún no incluía masivamente a la música en el currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión de la práctica musical como un sello distintivo de clase. - Presencia preferente del repertorio docto europeo en el currículo escolar privado. - Presencia del músico profesional como profesor. - Formación del profesor de instrucción secundaria en el Conservatorio Nacional de Música. - Formación en instrumentos doctos del profesor normalista. - Inexistencia de material especialmente desarrollado para la escuela.
La música como experiencia moralizadora	Finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Gran coincidencia en la educación particular. - El desarrollo de la educación pública le asigna un matiz a la presencia de las “bellas artes” en la escuela al anteponer una finalidad de la música en el currículo primeramente formativa, moralizante y valórica, en lugar de artística o estética. El paradigma clásico entonces existe en la base de la formación musical, pero con una modelación pedagógica desde lo valórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rol de la música en la educación centrado en la formación moral y valórica del ciudadano de la república. - Opción preferente por el canto, como expresión principal de la práctica musical escolar. - La formación del profesorado musical continúa centrándose en la academia y el repertorio docto. - Existencia de cancioneros escolares basados en repertorio docto con textos en español, canciones populares seleccionadas e himnos religiosos y patrióticos.
La música como arte	Segunda mitad del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Gran coincidencia tanto en la educación pública como privada. La profesionalización de la educación musical entrega una base conceptual que valida su presencia en el currículo escolar, con argumentos centrados en la educación integral del niño y el desarrollo de la creatividad. La institucionalidad musical nacional y el desarrollo de la didáctica internacional permiten un afianzamiento de las “bellas artes” musicales con una presencia menor y “políticamente correcta” de otras manifestaciones musicales folclóricas y, muy incipientemente, populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación musical de los profesores de enseñanza media en la Facultad de Bellas Artes de la U. De Chile. - Currículos musicales escolares centrados en la lectoescritura musical, el repertorio docto escolarizado y la historia de la música de concierto. - Menor presencia de la música folclórica, indígena y popular en la escuela, frente al repertorio que llegó a ser llamado “música de arte superior” en el currículo musical de los años 80.
La música como arte y cultura	Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la superación del paradigma de las “bellas artes” al instalarse una visión cultural complementaria en el currículo musical escolar público y privado. Esta visión social de la música amplía las opciones de enseñanza y de aprendizaje en la escuela y va de la mano con una fuerte presencia de la música popular en la vida diaria, producto del desarrollo tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - La formación profesional de los profesores de música mantiene su nicho universitario, pero el perfil musical preferente del futuro docente remite a la música popular y folclórica, con menor presencia de lo docto. - Las mallas de pregrado de pedagogía en música, de manera creciente, incorporan repertorios e instrumentos populares y folclóricos.

FUENTE: Elaboración propia.

c) La apropiación de cada una de las definiciones históricas de música en educación de parte del profesor(a) de música: Siendo el profesor de música el principal encargado de realizar el currículo y, por lo tanto, transmitir una manera de entender la música, a partir de las actividades desarrolladas en clases; es interesante descubrir el grado de conocimiento y apropiación que éstos han tenido de las distintas etapas por las cuales ha transitado la formación musical escolar en Chile. De hecho, se sostiene en esta tesis que no siempre ha habido una comunión de pensamiento generalizada sobre lo que los docentes de música entienden por “música” en la escuela. De esta manera, de las cuatro grandes etapas por las cuales ha transitado nuestra asignatura a lo largo de la historia educativa de Chile, podemos concluir que durante las dos primeras etapas propuestas, relacionadas a las visiones de música como “ramo de adorno” y como “agente moralizador”, hasta la primera mitad del siglo XX, el nivel de desarrollo del pensamiento pedagógico aún era precario en cuanto a definiciones de un propio sustento teórico, por lo cual la apropiación de una epistemología fue ocurriendo en grado creciente. Es así como el momento de mayor encuentro ideológico entre docentes y currículo se produjo posteriormente, en torno al concepto de la “música como arte”, como resultado del trabajo e influencia de la Sociedad Bach y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, bajo el mandato de Domingo Santa Cruz, desde los años 30 y durante la segunda mitad del siglo pasado. Esto se explica pues esta tercera definición de música presente en la educación chilena se desarrolla desde la misma pedagogía musical, por lo cual su nivel de arraigo es natural. Dicha visión de música se funda, además, en un momento histórico en el cual fue posible afirmar la autonomía de la “educación musical”, como una asignatura que se logró validar a sí misma dentro del currículo escolar y que definió su propio mundo conceptual, metas, finalidad y métodos didácticos. Coincidentemente, en nuestro país, este período concuerda con una etapa de gran expansión y desarrollo de las instituciones culturales, académicas y gremiales, las cuales ayudaron a establecer y difundir esta definición de música en el currículo nacional, no sólo el currículo escolar, sino también aquellos referidos a la formación universitaria de profesores y profesoras de música. Resabios de dicha formación profesional tradicional los encontramos hasta el día de hoy en docentes aún en ejercicio, e incluso en universidades que dictan la carrera de pedagogía en música. El siguiente esquema muestra un resumen sobre el tipo de influencia que han tenido tanto el Estado como la pedagogía musical en la generación de cada uno de los cuatro conceptos de música en la educación chilena.

Figura 38: Influencia del Estado y de la pedagogía musical en la generación de cada concepto de música en educación

Concepto de música en educación en Chile	Período	Rol del Estado	Evolución del pensamiento pedagógico-musical
La música como ramo de adorno	Desde fines de la Colonia y hasta finales del siglo XIX.	Sólo desde la Independencia, el Estado comienza paulatinamente a involucrarse en la fundación del sistema público de educación. Se discutió sobre el rol de la música en la educación chilena, lo que provocó un cambio de mirada hacia la etapa siguiente.	No existe aún un desarrollo de la pedagogía musical occidental, por lo tanto, a la escuela se traspasa más bien, la misma visión sobre música que existe en la sociedad, sin asignarle a ella una condición especial modelada por la pedagogía.
La música como agente moralizador	Finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX	El Estado promueve desde la educación pública, un concepto de música en educación que la aleja de la formación artística tradicional y la centra en la educación de valores a través del canto.	El incipiente desarrollo de la pedagogía musical occidental no impacta aún en nuestro país. Se nota más bien, la influencia de la pedagogía activa general.
La música como arte	Segunda mitad del siglo XX	El Estado asume este enfoque cada vez más especializado de la asignatura y lo incluye en el currículo oficial. No obstante, ya se comienzan a manifestar contradicciones entre el desarrollo de la educación artística y la orientación crecientemente técnica y científica de los planes de estudio.	Gran influencia de la pedagogía musical en la definición de esta etapa. Desarrollo internacional de importantes métodos didácticos que ofrecen un sustento teórico y práctico para desarrollar esta visión. En Chile, gran influencia del pensamiento y obra de Domingo Santa Cruz y gran arraigo y difusión de estas ideas entre docentes e instituciones.
La música como arte y cultura	Siglo XXI	El Estado promueve esta nueva visión, acorde al contexto globalizado y democrático de Chile a inicios del siglo XXI. Las contradicciones entre la exigencia del nuevo currículo musical y sus condiciones efectivas de realización se acrecientan.	Influencia interdisciplinaria de la etnomusicología en la definición de este concepto. Conocimiento y comprensión aún marginal de los docentes sobre las implicancias del cambio de paradigma.

FUENTE: Elaboración propia.

2) Características generales de la asignatura de Música en la educación chilena.

La revisión histórica pasada y presente de las condiciones en las cuales la música se ha instalado en el sistema educativo chileno, su origen, su manifestación oficial a través de planes y programas de estudio, su posterior realización en el aula y el perfil de los profesores que dictan la asignatura, nos ha permitido establecer un panorama general del desarrollo de la misma, en el cual se han manifestado ciertas características transversales que, de una u otra forma, han configurado la identidad que la música posee como asignatura, no en sí misma, sino que relacionada al lugar que ocupa dentro de la educación de nuestro país. Entendemos con ello, una identidad no intrínseca y, por lo tanto, no enfocada únicamente en las virtudes, potencialidades y finalidad que la música posee para el desarrollo del ser humano; sino más

bien, la identidad que la asignatura posee al instalarse como parte del sistema educativo y como resultado de la interacción con las ideologías y las decisiones políticas y pedagógicas que definen las condiciones y el perfil que ésta tiene dentro de un sistema mayor.

Bajo esta óptica, el rasgo más identitario de la música en la educación chilena, lo constituye el ser una asignatura poco valorada e irrelevante dentro de las prioridades del sistema educacional. Como consecuencia de esta situación, y al no ser la música una de las asignaturas consideradas “importantes” dentro del currículo escolar, ella está permanentemente sometida a malas condiciones generales de trabajo, las cuales se manifiestan en una inestabilidad curricular progresiva, ser un ramo realizado en muchas ocasiones por profesores no especialistas ni capacitados, y no poseer ni el espacio físico adecuado dentro del colegio, ni los implementos requeridos, tales como instrumentos musicales, equipos de audio, discografía o textos.

Esta poca prioridad en el tratamiento de la música en el sistema educativo chileno, se ha expresado curricularmente no sólo en los términos señalados de inestabilidad progresiva, pérdida de obligatoriedad y de identidad individual dentro del plan de estudios, sino que también se ha manifestado más de alguna vez dentro del mismo diseño curricular oficial del país, léase planes y programas de estudio con contradicciones, por ejemplo, en el nombre de la asignatura, en su definición en el plan de estudios y en su concreción en el programa. Ocurrió así en la instrucción secundaria en 1893, al no aparecer la asignatura de “Canto y Gimnasia” ni en el plan ni en el programa del primer año de preparatoria, pero sí en el resumen del programa de estudios de la misma publicación oficial. Ocurrió algo similar en 1916, cuando se anuncia un nuevo currículo de secundaria y aparece la asignatura de “Canto y Gimnasia” con tres horas semanales en el plan de estudio, pero finalmente se desarrolla en el programa la asignatura de “Canto” con dos horas.

Estas contradicciones podrían explicarse ciertamente a la luz de un análisis histórico, asumiendo un estado “embrionario” de la asignatura o la falta de información documentada que explique dichos desencuentros programáticos. Sin embargo, el día de hoy también asistimos a una contradicción evidente entre el nuevo enfoque cultural de la música y el cambio de nombre que la asignatura vivió en 1996, cuando pasa de llamarse “educación musical” a llamarse “artes musicales”. Si se observa la cantidad de argumentos esgrimidos para justificar el que ha sido este importante cambio conceptual en la definición de música en el currículo, no se explica en absoluto que el “nuevo” nombre de la asignatura, o “subsector”, vuelva a reafirmar su carácter disciplinario artístico, al llamarse nuevamente “artes” musicales. A estas alturas habría

que aceptar que el antiguo nombre de “educación musical” representaba de mejor manera la integración de música y educación, esto es, el modelamiento de una actividad inicialmente artística, pero ahora desarrollada en un contexto pedagógico y en el cual se ha hecho un esfuerzo por complementar las dimensiones disciplinaria y sociocultural. En la representación nominal de esta nueva conceptualización de música en educación, la denominación “artes musicales” alude solo parcialmente y de manera reducida a esta idea y pareciera más bien un retroceso, que da cuenta justamente de un desajuste, una falta de dialogo o de prolijidad entre los distintos niveles del diseño curricular oficial. Este ejemplo representa claramente la idea de que el nivel de reflexión específico que se dio en los equipos especialistas de la asignatura que construyeron el currículo hasta 2010, no fue conocido, comprendido o compartido en otros niveles oficiales de toma de decisiones.

Lamentablemente y por extensión, la marginalidad que afecta a la asignatura de música podría ser transferible también a la situación de las demás artes dentro de la educación de nuestro país. Así lo señaló en 1994 el académico Luis Hernán Errázuriz, quien fuera incluso coordinador del sector de artes durante el diseño de los programas de la reforma de los años 90:

La enseñanza de las artes se encuentra en estado de desamparo en el sistema educacional chileno. Esta realidad se puede constatar en las carencias propias del área artística y las iniquidades que debe enfrentar respecto a otras asignaturas.³³⁰

Y así como la realidad particular de la asignatura de música se replica en la educación artística en general, esta visión marginal de las artes en el currículo se transfiere, por último, a la sociedad toda, con lo cual se confabula un círculo vicioso que se asume predeterminadamente como natural. Las palabras de José Weinstein, quien fuera subsecretario de educación del gobierno de Ricardo Lagos y ministro de cultura en 2003, son elocuentes:

(...) las disciplinas artísticas corroboran diariamente que no constituyen prioridad alguna para el sistema escolar, por lo que difícilmente podrán convertirse en relevantes para los alumnos y las familias.³³¹

³³⁰ Luis Hernán Errázuriz. *“La enseñanza del arte: propósitos y desafíos”*, Santiago, inédito, 1999, p. 1.

³³¹ José Weinstein, prólogo de *“Sensibilidad Estética. Un Desafío Pendiente en la Educación Chilena”* de Luis H. Errázuriz, 2006, p. 14.

Con todo lo anterior, podemos señalar como las características generales que han marcado el desarrollo histórico y el presente de la asignatura de música en el sistema educacional chileno a las siguientes:

1) Una gran contradicción entre el discurso y la práctica: Históricamente en la sociedad chilena la educación ha sido un tema de amplio debate, utilizado principalmente con fines políticos por cada uno de los distintos gobiernos. Estos generalmente han mantenido un discurso que reconoce la importancia de la música dentro de cualquier proyecto educativo nacional, en concordancia con la valoración clásica de la música como expresión de desarrollo intelectual, expresivo y estético del ser humano, o bien, por su condición de manifestación cultural que refuerza los valores y la identidad de un pueblo o nación. Este ha sido un discurso transversal y “políticamente correcto”; mientras en los hechos, han primado primero las visiones positivistas y posteriormente las economicistas, que han privilegiado el desarrollo de un currículo escolar centrado en asignaturas científicas y pragmáticas. En esta visión dominante de educación, el desarrollo de lo artístico es subvalorado y postergado como una contribución “concreta” al desarrollo de la sociedad. Es por ello que la presencia de la asignatura en los planes de estudio, su carácter obligatorio o electivo, la asignación de horas semanales y la realización de los programas de estudio no ha reflejado, en la práctica, la valoración declarada en el discurso pedagógico. Esta contradicción ciertamente condiciona cualquier estudio que se haga sobre la educación musical en Chile, pues el seguimiento sólo de lo declarado, o el análisis del currículo oficial prescrito pueden llegar a producir juicios e interpretaciones completamente erradas acerca de la realidad de la asignatura, su evolución y sus condiciones de realización.

2) Una marcada centralización del discurso pedagógico musical y una subvalorada heterogeneidad regional: Queda de manifiesto que casi la totalidad del discurso oficial y la reflexión político-pedagógica sobre educación musical que se ha difundido históricamente en nuestro país se ha producido principalmente desde Santiago. La influencia del punto de vista y de las experiencias docentes desde las regiones ha sido prácticamente excluida en la toma de decisiones, poco difundidas y ciertamente, subvaloradas. El trabajo notable realizado por Jorge Peña Hen y Olivia Concha Molinari en La Serena, la labor incansable de docencia de Hermann Kock o visionaria de Laurencia Contreras³³² en Concepción, el tesón de Emilio Vokmann en Valdivia, constituyen algunos de los pocos ejemplos regionales escasamente conocidos o

³³² Laurencia Contreras Lema (1907-1997) fue una activa educadora y gestora musical de Concepción. Ya se mencionó en este trabajo su aporte como encargada regional de la AEM en 1947. En 1940 fundó el Conservatorio Musical que lleva su nombre y que continúa hasta hoy e ininterrumpidamente su labor formadora y de extensión musical.

reconocidos en esta centralización de la óptica, mediante la cual ha operado permanentemente la marcha de las decisiones nacionales sobre la asignatura. De un modo más dramático, son muy escasos los registros pasados y actuales que den cuenta de la realización misma de la asignatura en otros lugares distintos a la capital, con lo cual, la enorme diversidad regional y local de la realidad de las clases de música ha sido prácticamente desconocida. Esta realidad sesgada también produce distorsiones en la manera de apreciar la evolución de la música en la educación chilena, al existir grandes diferencias en la implementación y la cobertura de la asignatura a lo largo del país, incluso al día de hoy.

3) Permanentes tensiones históricas entre el profesor de educación básica y el de educación media:

Estas diferencias han enfrentado históricamente la figura del profesor de instrucción primaria o normalista, el cual es un profesional generalmente proveniente, en un principio histórico, desde las clases populares y posteriormente desde la clase media emergente; versus la figura del profesor de instrucción secundaria o especialista, especialmente cuando este profesor tenía un perfil vinculado a la formación proveniente del Conservatorio de Música. En el pasado, las diferencias de clase se vieron reflejadas, además, en el tipo de formación profesional y musical recibida por ambos tipos de docente, confrontando la predilección por la estética de la música docta del profesor especialista, versus aquella estética musical más cercana a lo popular y folclórico del profesor normalista. Esta subvaloración permanente del profesor primario por parte del secundario se transfirió posteriormente, y hasta el día de hoy, al profesor de educación media, en desmedro del profesor básico que dicta clases de música. Si bien es cierto que las diferencias de hoy no son una expresión de lo social reproducido en lo pedagógico, debido a una cierta homogenización de la profesión docente como expresión preferente de la clase media chilena, las críticas durante las últimas décadas se han centrado meramente en lo disciplinario, debido a las falencias que el docente especialista percibe en la formación musical del profesor básico, culpándolo de no pocos fracasos de distintos currículos musicales escolares a lo largo de la historia. De alguna manera, la tendencia creciente a que profesores especialistas realicen también clases en la educación básica, pareciera otorgar un nivel de validez implícita a las críticas sobre la deficiente formación musical del profesor básico.

4) Una gran inestabilidad en el currículo nacional:

Esta inestabilidad se ha manifestado primeramente en la poca autonomía de la música como ramo individual y separado de otros, situación que se produjo antiguamente al unir el canto y la gimnasia, y actualmente al unir artes musicales y visuales. En lo referente al carácter de la asignatura, y luego de más de setenta años de obligatoriedad en el sistema educativo, comienza desde la reforma educacional de 1965 un proceso de progresiva reducción de la presencia de la

asignatura en los planes de estudio. La figura de la electividad de las artes durante toda la educación media y la actual integración de subsectores artísticos en la educación básica, ha generado un escenario en el cual la existencia de la asignatura ha perdido completamente su obligatoriedad, transformándose en un ramo electivo durante toda la escolaridad básica y media. El tercer ámbito en el que se manifiesta permanentemente dicha inestabilidad es el concerniente a la cantidad de horas semanales de la asignatura, especialmente en la educación básica, la cual ha vivido numerosos cambios a la fecha. Nótese en los siguientes cuadros referidos a la asignatura de música en la educación pública, básica y media en Chile, cómo han fluctuado: a) la cantidad de horas semanales de ésta, b) su carácter obligatorio o electivo y c) su autonomía o dependencia de las dos asignaturas con las cuales ha convivido: Gimnasia y Artes Visuales.

Figura 35: Cantidad de horas semanales, carácter y autonomía de la música en la educación básica y media en Chile entre 1883 y 2011.

Nombre	Ciclo	Años	Cantidad de horas semanales	Carácter
Música vocal	Básica (Primaria Superior)	1883	3 lecciones semanales de 30 a 35 minutos c/u.	Obligatorio
Canto	Básica	1910	30 minutos diarios.	Obligatorio
Canto y música	Básica	1929	1	Obligatorio
Canto y Gimnasia	Básica	1932	Indeterminado, de carácter flexible.	Obligatorio
Música y Canto	Básica	1949	1	Obligatorio
Educación Musical	Básica	1965	2	Obligatorio
Educación Musical	Básica	1981	2	Obligatorio
Educación Artística	Básica	1996	3 horas en 1° y 2° año con Artes Visuales 4 horas en 3° y 4° año con Artes Visuales 3 horas en 5° y 6° año con Artes Visuales	Electivo, pues aunque el sector es obligatorio, el subsector es optativo.
Artes Musicales	Básica	1996	2 horas en 7° y 8° año	Obligatorio
Educación Artística	Básica	2011	3 horas en 7° y 8° año	Electivo, pues aunque el sector es obligatorio, el subsector es optativo.
Canto	Media	1893	2	Obligatorio
Canto	Media	1916	2	Obligatorio
Música y Canto	Media	1935	2	Obligatorio
Educación Musical	Media	1955	2 horas de 1° a 3° año 1 hora de 4° a 6° año	Obligatorio
Educación Musical	Media	1965	2	Obligatorio en 1° y 2° medio Electivo en 3° y 4° medio
Educación Musical	Media	1981	2	Electivo
Artes Musicales	Media	1996	2	Electivo

FUENTE: Elaboración propia.

Se observa aquí cómo la cantidad de horas semanales en la educación básica ha variado, desde la indeterminación, hasta contar con 4 horas a la semana: entre 1 y 2 horas cuando la asignatura ha tenido un carácter individual y 3 ó 4 horas cuando se ha integrado con otra asignatura distinta, tal como es actualmente con Artes Visuales en “Educación Artística”. En cuanto al carácter electivo u obligatorio, se percibe una creciente condición de electividad desde 1965 en adelante, hasta que en 2011, en el gobierno de Sebastián Piñera, la asignatura ha perdido el carácter obligatorio en los últimos dos niveles en los cuales aún la poseía, 7° y 8° básico³³³.

3) Apropiación del concepto vigente de “música en educación” en la práctica docente.

Al consultar a 40 profesores y profesoras de música de Santiago, durante un período que abarca desde el año 2006 a 2010, si estos conocían el concepto de música como arte y cultura, propuesto por los programas de estudio de 1996, sus respuestas no dejan de sorprender³³⁴. Se trata de docentes que a la fecha de la consulta se encontraban trabajando indistintamente en colegios municipalizados, subvencionados o particulares privados de la capital. Su experiencia docente cubría un amplio espectro, desde 2 hasta 40 años de experiencia. Del total de encuestados un 65% de ellos, es decir 26 docentes, declararon que sí conocían el concepto de música propuesto en los programas de estudio, sin embargo, al definir cada uno de ellos y ellas dicho concepto por escrito, sólo una profesora fue capaz de acercarse a la definición de “arte y cultura” que se esperaba como respuesta correcta, es decir, un 2,5% de los encuestados. Los demás docentes que declararon conocer dicha definición no fueron capaces de expresarla por escrito, o bien no la conocían, a pesar de su respuesta afirmativa inicial. De las respuestas entregadas, la mayoría de ellas repitió viejas definiciones referentes a la música como “arte” o “disciplina artística”, refiriéndose a ella también como “medio de expresión”, “conjunto de sonidos ordenados”, “un elemento más en la formación integral de los niños”, “música total”, etc. Si bien la muestra no es representativa, es capaz de mostrar una tendencia que podría ser perfectamente verificable en un estudio más profundo sobre este tema. En esta encuesta, la confusión o desconocimiento generalizado acerca de la piedra angular sobre la

³³³ Decreto Exento N° 1363 del Ministerio de Educación de Chile del 18 de Julio de 2011, “Planes y Programas de Estudio de 5° a 8° año de Educación Básica.

³³⁴ Los datos que se señalan corresponden a encuestas realizadas entre 2006 y 2008 en la carrera de Pedagogía en Artes Musicales en la Universidad INACAP, y entre 2009 y 2010 en la carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En ambas ocasiones las encuestas fueron aplicadas por estudiantes de la carrera, tesistas y practicantes, a sus respectivos profesores guías de los colegios. Los estudiantes utilizaron estos instrumentos y sus resultados para reflexionar en clases y como futuros profesores de música, sobre el currículo musical chileno y la práctica docente.

cual se construyó el currículo musical que cierra el período de este estudio historiográfico, debiera hacernos reflexionar.

Sabemos que la correcta formulación teórica de un currículo nacional escolar de estudios no se constituye por sí misma en la realización plena de este, ni tampoco este logra su validación pedagógica por sí solo. El currículo se nutre de la sinergia producida entre la propuesta oficial, las múltiples aplicaciones particulares y la evaluación transversal del proceso. Dichas aplicaciones particulares se refieren a la forma en cómo cada docente es capaz de apropiarse del currículo prescrito, modelándolo en función de su realidad particular. Por su parte, dicha apropiación exige un conocimiento real del marco teórico que permita una realización adecuada de él, con miras a evaluar y a perfeccionar no sólo el cuerpo teórico en sí, sino que también la propia práctica docente.

Este marco teórico inicial que cada docente debe conocer corresponde a los Planes y Programas de Estudios emanados del Estado de Chile a través del Ministerio de Educación. El conocimiento de dichos Planes y Programas se constituye en la base mínima sobre la cual cada establecimiento y cada docente deben determinar sus actividades académicas.

Sin embargo, los primeros veinte años de implementación de la Reforma, sumados a las características particulares de la asignatura y a la práctica docente en el área, parecieran indicar que aún estamos lejos de que los docentes de música se constituyan en los eslabones de una cadena que retroalimente crítica y reflexivamente los esfuerzos por construir un currículo musicalmente pertinente a las necesidades del país.

Ya se ha señalado que el cambio más relevante y revolucionario que ha vivido nuestra disciplina en muchos años, es el cambio de paradigma acerca de lo que entendemos por música en educación: desde una mirada tradicional y disciplinar centrada en el producto, se ha integrado la visión cultural de la música como proceso. Este cambio sin parangón generó una propuesta curricular totalmente nueva, desarrollada en los Programas de Estudio, que justamente integró ambas visiones sobre la música: como proceso y como producto, o bien, la música como arte y como cultura.

Esta propuesta curricular ofreció a cada docente un universo musical redefinido e integrador que, sin embargo, no es aplicable ni relevante para la educación de nuestros estudiantes si cada docente de aula

no ha sido capaz de aportar desde su propia acción pedagógica crítica y reflexiva, para la apropiación, recreación o creación de un currículo centrado en la práctica. Para ello hemos propuesto, desde esta tesis, que es necesario un conocimiento cabal del currículo, entendido como un continuo histórico que permite contextualizar nuestro pasado como asignatura y comprender su presente, proyectándola hacia un futuro, en el cual se integre decididamente a la educación musical de niños y niñas, como una vía de desarrollo personal, social y planetario.

“No debemos olvidar,
aún por nuestra propia conveniencia,
que la muchachada de una escuela,
de una universidad,
de los 70.000 que ven un partido de fútbol
y los miles que rasguean una guitarra
son presuntos músicos aficionados
que aguardan a nuestra puerta”.

Mario Baeza Gajardo, 1997.

FUENTES CONSULTADAS

LIBROS

- ATTALI, Jacques. **Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música.** Siglo Veintiuno Editores. México 1995.
- ARETZ, Isabel (relatora). **América Latina en su música.** 5ª edición, Unesco, Siglo XXI Editores, México, 1985.
- AEDO-RICHMOND, Ruth. **La Educación Privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990.** RIL Editores, Santiago, 2000.
- AMUNÁTEGUI, Miguel y Gregorio. **De la Instrucción Primaria en Chile: Lo que es, lo que debería ser.** Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856.
- BISQUERRA, Rafael. **Métodos de Investigación Educativa.** Editorial Ceac, Barcelona, 2004.
- BLACKING, John. **How Musical Is Man?.** University of Washington Press, USA, 1973.
- BLOCH, Marc. **Apología para la historia o el oficio del historiador.** Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- BRAHAM, Luis A. (et al). **Educación particular en Chile.** Editado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, 1971.
- BRASLAVSKY, Cecilia. **Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina.** Carlos Muñoz (ed.), Ediciones CEE-REDUC, México, 1988.
- BUSTOS, Raquel (ed.). **Domingo Santa Cruz W. Mi vida en la música.** Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2008.
- CASANOVA, Lucy, "La cultura tradicional: base para la formación musical", en Sánchez Cunill, **Hispanoamérica 500 años. Situación y rol de la música en la educación chilena,** Santiago, FONDART, 1993.
- CLARO, Samuel. **Historia de la Música en Chile.** Editorial Orbe, Santiago, 1973.
- _____ **Las artes musicales y coreográficas en Chile.** Eds. Universidad de Chile, Santiago, 1977.
- COMITÉ de Educación Musical (CEM) del Consejo Chileno de la Música. **¿Cómo Enseñaremos Música en Chile?.** Fundación Andes, Santiago, 1997.
- COX, Cristián y GYSLING, Jacqueline. **La formación del profesorado en Chile, 1842-1987.** Eds. Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.
- CRUCES, Francisco (et al.). **Las culturas musicales.** Editorial Trotta, Madrid, 2001.
- CRUZ, Nicolás. **El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876.** Ediciones DIBAM, Santiago, 2002.
- CURT LANGE, Francisco. **Boletín Latinoamericano de Música,** Suplemento del Tomo IV. Instituto de Estudios Superiores Montevideo, Uruguay, 1938.
- DAVIS, Hugo. **La enseñanza musical en Chile.** Talleres Gráficos Artuffo, Santiago, 1933.
- DONAIRE, Emiliano. **Método para flauta dulce soprano. Volumen 1º,** Quimo Impresores, Santiago, 1979.
- DONOSO, Luis. **Reseña del Instituto Interamericano de Educación Musical y su Proyección en América.** Serie de Documentos de la Escuela de Artes, N° 2, Universidad de Chile, Facultad de Artes, Santiago, 2004.
- EGAÑA, María Loreto. **La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal.** Ediciones LOM, Santiago, 2000.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. **Cien años de Educación Artística en Chile. 1885-1985, Volumen I y II.** Investigación DIUC 100/83, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985.

- _____ **Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993.** Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994.
- _____ **Sensibilidad Estética. Un Desafío Pendiente en la Educación Chilena.** Ediciones PUCCh, Santiago, 2006.
- GAJARDO, Marcela y PURYEAR, Jeffrey (eds.). **Formas y Reformas de la Educación en América Latina.** Lom Ediciones, Santiago, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Ediciones Morata, Madrid, 1988.
- GOHLER, Bernardo, **Cien Cantos Escolares. Cuaderno Primero, Escuelas Primarias.** Esc. Públicas de Chile, Santiago, 1888.
- _____ **Cien Cantos Escolares. Cuaderno Segundo, Escuelas Normales.** Esc. Públicas de Chile, Santiago, 1910.
- GÓNGORA, Álvaro (et al.). **Chile (1541-2000). Una interpretación de su historia política.** Editorial Santillana, Santiago, 2000.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta (editora). **Nuevas perspectivas de la Educación Musical.** Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1990.
- _____ **La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI.** Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1997.
- _____ **Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa.** Lumen, Buenos Aires, 2002.
- JACKSON, Philip. **La vida en las aulas.** Ediciones Morata, Madrid, 1998.
- JANSANA, Loreto (et. al.). **Cantos para todos.** Asociación de Guías y Scouts de Chile, Santiago, 1982.
- KRAUS, Egon (et. al.). **El estado actual de la educación musical en el mundo.** Editorial Universitaria, Buenos Aires, 1964.
- LABARCA, Amanda. **Historia de la enseñanza en Chile.** Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1939.
- LAVIGNAC, Alberto. **La Educación Musical.** Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1929.
- LAWLER, Vanett. **Educación Musical en 14 repúblicas americanas.** Of. De Música de la Unión Panamericana, Washington D. C., 1945.
- MAGENDZO, Abraham, DONOSO, Patricio y RODAS, María Teresa. **Los Objetivos Transversales de la Educación.** 2ª edición, Editorial Universitaria, Santiago, 1998.
- MARTÍNEZ, Manuel. **Cómo Educa la Nueva Escuela Chilena.** Editorial Silva, Santiago, 1930.
- MERRIAM, Alan. **The Anthropology of Music.** Northwestern University Press, USA, 1964.
- MILLS, Janet. **La música en la enseñanza básica.** Editorial Andrés Bello, Santiago, 1997.
- MONSALVE, Mario (editor). **...I el silencio comenzó a reinar. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920.** DIBAM, U. Católica Blas Cañas, Centro de Investigaciones Barros Arana. Santiago, (sin año).
- MUÑOZ, José M. **Historia elemental de la pedagogía chilena.** Casa Editorial Minerva, Santiago, 1918.
- NETTL, Bruno. **Music in Primitive Culture.** Harvard University Press, USA, 1956.
- _____ **Theory and Method in Ethnomusicology.** Collier-Macmillan Eds., USA, 1964.
- _____ "La etnomusicología y la enseñanza de la música del mundo", en Hemsy de Gainza (ed), **La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI,** Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1997, pp. 41-42.
- PERALTA, María Victoria. **Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural.** Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996.
- PEREIRA SALAS, Eugenio. **Historia de la Música en Chile.** Editorial del Pacífico, Santiago, 1957.
- _____ **Biobibliografía musical de Chile.** Ediciones de la U. de Chile, Santiago, 1978.
- RANDEL, Don Michael (ed.). **Diccionario Harvard de Música,** versión Luis Carlos Gago, Alianza Editorial. Madrid, 1999.

- RODRÍGUEZ, Jorge. **Educación Musical: apuntes y repertorio. Primero Medio**, Ediciones Nueva Música, Santiago, 1975.
- _____ **Educación Musical: música folclórica y tradicional chilena. Texto para el alumno de 7o y 8o año básico**, Ediciones Nueva Música, Santiago, 1978.
- _____ **Música y canto de pueblos americanos y un panorama general de la historia de la música. Texto para el alumno de 1er año de enseñanza media**, Ediciones Nueva Música, Santiago, 1979.
- _____ **Educación Musical: historia de la música, repertorio y obras para escuchar. Texto para el alumno de 2o año de enseñanza media**, Ediciones Nueva Música, Santiago, 1980.
- SÁNCHEZ CUNILL, Carlos (et al.) **Hispanoamérica 500 años. Situación y rol de la música en la educación chilena**. Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes, Santiago, 1993.
- SANDOVAL, Luis. **Reseña Histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación**, Imprenta Gutenberg, Santiago, 1911.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. **De la Educación Popular**. Imprenta de Julio Belin y cía., Santiago, 1849.
- SERRANO, Sol. **Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX**. Ediciones Universitarias, Santiago, 1993.
- SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010)**. Taurus Editora, Santiago, 2012
- SHINER, Larry. **La invención del Arte. Una historia cultural**. Ediciones Paidós, Barcelona, 2005.
- SOTO AYALA, Carlos. **El Liceo de Concepción**. Imprenta Barcelona, Santiago, 1915.
- WANJIRU GICHURE, Christine, **La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación**. Ediciones Universidad de Navarra, España, 1995.
- ZAPIOLA, José. **Recuerdos de treinta años**. Editorial Zig zag, Santiago, 1974.
- (Sin autor) **Prospecto del Liceo Isabel Le-Brun de Pinochet**. Imprenta Barcelona, Santiago, 1905.
- (Sin autor) **Prospecto que contiene los requisitos que se necesitan para ser alumno de la Escuela Normal de Preceptores de Chillán**, Imprenta Moderna de A. Torres G., Santiago, 1902.

DOCUMENTOS Y TEXTOS OFICIALES

- Intendencia de Concepción. "Oficios enviados al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1870-1876., Vol. 1". s/p
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, "Ley General de Instrucción Primaria, 24 de Noviembre de 1860", en *Boletín de las principales leyes y decretos vijentes dictadas desde Enero 1o. de 1860 hasta Enero 1o. de 1871 y recopiladas por orden de materias por I. Ignacio y J. Joaquín Larraín Z.* Valparaíso, Impr. del Mercurio, 1871. s/p.
- _____ "Reglamento para la Enseñanza i Réjimen interno de las Escuelas Elementales", Boletín N°5, 1883. Aparecido en Monsalve, s/f, pp. 243-245
- _____ "Ley de Educación Primaria Obligatoria, 26 de Agosto de 1920". Santiago, Imprenta Lagunas, 1921.
- Consejo de Instrucción Pública, "Plan de Estudios i Programas de Instrucción Secundaria". Santiago, Imp. Cervantes, 1908.
- _____ "Programa de Canto", Imprenta Cervantes, Santiago, 1913, p. 7.
- _____ "Programas de Instrucción para la Escuela Correccional de Niños de Santiago", Imp. Ponce Hermanos, Santiago, 1907.
- Dirección General de Educación Primaria, "Reglamento General de las Escuelas Primarias", Imprenta Lagunas & Quevedo Ltda., Santiago, 1929, p. 40.
- _____ "Planes y Programas para la Educación Primaria", Santiago, 1949, p. 352.

- Ministerio de Educación. "Programa de Estudio de Educación Musical, 5° a 8° básico", en *Revista de Educación* N° 12, 1968a, p. 247.
- _____ "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media", 1997.
- _____ "Programa de Estudio de Educación Musical, 1° Medio", en *Revista de Educación* N° 5, 1968b, p. 42.
- _____ "Programa de Estudio de Educación Musical, 3° Medio", en *Revista de Educación* N° 22, 1969, p. 56.
- _____ "Programa de Estudio de Educación Musical, 4° Medio", en *Revista de Educación* N° 31, 1970, p. 60.
- _____ "Programa Transitorio para Enseñanza Básica y Media de Educación Musical", en *Revista de Educación*, N° 49-51, 1974.
- _____ "Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Básica", en *Revista de Educación* N° 79, 1981, p. 159.
- _____ "Programa de Estudio de Educación Musical, Enseñanza Media", en *Revista de Educación* N° 94, 1982, p. 76.
- _____ "Planes y Programas de Estudio para la Educación Media. Educación Musical", CPEIP, 1982b.
- _____ "Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza", N° 18.962, 1990.
- _____ "Educación Artística, programa de estudio de 5° año básico", MINEDUC, 1998.
- _____ "Artes Musicales, programa de estudio de 7° año básico", MINEDUC, 2000.
- _____ "Artes Musicales, programa de estudio de 3° año medio", MINEDUC, 2000.
- _____ Decreto Exento N° 1363 del Ministerio de Educación de Chile del 18 de Julio de 2011, "Planes y Programas de Estudio de 5° a 8° año de Educación Básica.
- UNESCO "Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe Mundial", UNESCO, 2010.

TESIS DE PREGRADO Y POSTGRADO

- ABELLO ROJAS, Cristian Rodrigo (et. al.). *Profesor Luis Margaño Mena. Su participación en el quehacer pedagógico musical, su pensamiento pedagógico y sus textos escolares*, Tesis UMCE, Santiago, 2008.
- CAMPOS, Rose Marie y CHACÓN, Adriana. *Los Principios de Renovación, el Plan de Integración Educacional y la educación Musical en Chile*, Tesis U. de Chile, Santiago, 1963.
- EGGERS, Nora. *Evolución de la educación musical en Chile con su índice en la educación secundaria*, Tesis U. de Chile, Santiago, 1961.
- NÚÑEZ ARANCIBIA, Gabriel. *La Asociación de Educación Musical, AEM, primera organización abocada a la Educación Musical de Chile*. Tesis UMCE, Santiago, 2007.
- OTTENBERGER, Ana. *Concepciones y vacíos de la enseñanza de la música en la escuela primaria fiscal. Chile: 1900-1950*, Tesis P. U. Católica de Chile, Santiago, 1983.
- PARDO, M^a. Teresa y PEÑA HEN, Silvia. *Panorama de la Educación Musical en Chile y aporte de los compositores nacionales*, Tesis U. de Chile, Santiago, 1960.
- RONDÓN, Víctor. *Jesuitas, música y cultura en el Chile colonial*, Tesis de doctorado en historia, Universidad Católica de Chile, Santiago, 2009.
- SEPÚLVEDA, Ana Teresa. *Presencia de la Música en la Enseñanza Secundaria Chilena*, Tesis U. de Salamanca, 1997.
- VERA, Fernanda y CONTRERAS, José Manuel. *Educación y praxis musical en el Seminario Pontificio Mayor de Santiago [1845-1940]. Un reflejo de la sociedad de su época*, Tesis U. de Chile, Santiago, 2013.
- VILLARREAL, Olga. *Estado actual de la Educación Musical en los liceos de Santiago*, Tesis U. de Chile, Santiago, 1961.

ARTICULOS DE DIARIOS, REVISTAS Y DISCURSOS

- ALLENDE, Salvador, "Del Presidente Allende a los profesores y alumnos. Discurso de inauguración del año escolar en marzo de 1971", en *Revista de Educación*, N° 34, 1971, pp. 3-4.
- ASTORGA, Mario. "Caracterización y proceso de la reforma educacional del gobierno popular", en *Revista de Educación*, N° 32-33, Santiago, Ministerio de Educación, 1970.
- BAEZA, Mario. "Música y sociedad", en *Revista Musical Chilena*, LI/188 (julio-diciembre, 1997), pp. 98-100.
- BARRIOS, Marciano. "La educación durante la Colonia". *Revista de Historia de la Educación*, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, volumen 1, Santiago, 1995, p. 121.
- BARDINA, Juan. "Los vicios nacionales y la educación nueva", en *Revista de Educación*, N° 6, Santiago, Ministerio de Educación, 1929.
- BÉHAGUE, Gerard, "Aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano", *Revista Musical Chilena*, XLIII/169 (enero-junio, 1988), pp. 43-48.
- BÉRILLON, Lucía. "La Educación Atrayente", en *Revista de Instrucción Primaria*, año 1, Imprenta Universo, Santiago, 1915, pp. 105-106.
- BINDHOFF DE SIEGREN, Cora, "Colaboraciones del profesorado", en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Septiembre de 1946, N° 3 y 4, p. 12.
- _____, "Informe sobre el Estado actual y la organización de la Educación Musical en América Latina", *Revista Musical Chilena*, XVIII/87-88 (enero-junio, 1964), p. 7.
- CANDIA H., Sergio "La educación de la capacidad expresiva en el comportamiento musical. Aportes para una redefinición conceptual y un enfoque pedagógico", en *Revista Educarte*, Sociedad Chilena de Educación por el Arte, N° 18, Santiago, 1999, pp. 6-8.
- CARTES, Brunilda. "Nueva Orientación de la Educación Musical en los Liceos", en *Revista de Educación*, N° 52, Santiago, 1949, p. 32.
- _____, "La educación musical y la reforma secundaria", *Revista Musical Chilena*, XIII/64 (marzo-abril, 1959), pp. 84-85.
- C.H.S. "Curso para profesores de bandas en el Conservatorio Nacional de Música", en *Revista de Educación*, N° 2, Santiago, Ministerio de Educación, 1929.
- DALCROZE, Jacques. "La música en la educación de los niños", en *Revista de Educación*, N° 15, Santiago, Ministerio de Educación, 1930.
- DEVIA, María Teresa. "Reflexiones para la estructuración de un currículum para la formación de pedagogos en educación musical, según las nuevas demandas para la educación superior", en *Revista Neuma* N° 1, Talca, Universidad de Talca, 2008, pp. 82-101.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. "Educación por el Arte en Chile, partes 1 y 2", en *Revista de Educación* N° 191-192, Santiago, Ministerio de Educación, 1991.
- _____, "La enseñanza del arte: propósitos y desafíos", Santiago, inédito, 1999, p. 1.
- GAYÁN, Elisa "Educación Musical", en *Educación Musical*, Stgo., Año I, Julio de 1946, N° 1, pp. 2-3
- _____, "La Educación Musical en Chile", *Revista Musical Chilena*, XII/59, 1958, p. 8.
- GREBE, María Ester, "Proyecciones de la Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística", *Revista Musical Chilena*, XXVI/117 (enero-marzo, 1972), pp. 36-43.
- HOOD, Mantle. "The Challenge of 'Bi-musicality'", en *Ethnomusicology* 4, n° 2, Mayo de 1960, pp. 55-59.
- ISAMITT, Carlos. "El folklore como elemento básico del liceo renovado", *Revista Musical Chilena*, II/13, 1946, p. 21.
- _____, "El folklore como elemento en la enseñanza", *Revista Musical Chilena*, XVI/79, 1962, pp. 75-78.

- KOCK, Hermann, "El Tonic Sol-Fa en la escuela pública chilena", *Revista Musical Chilena*, XIV/69, 1960, p. 101.
- _____, "Educación Musical en la Educación Básica". *Revista Musical Chilena*, XXV/115-116 (julio-diciembre, 1971), pp. 52-64.
- LATORRE, Serena. "Importancia de la Enseñanza de la Música con los niños deficientes mentales", en *Revista de Educación*, N° 80, Santiago, Ministerio de Educación, 1936.
- MARGAÑO MENA, Luis, "Carta abierta a un profesor de música" en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Agosto de 1946, N° 2, p. 10.
- _____, "Criterio de una renovación", en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Noviembre de 1946, N° 5, pp. 8-9.
- MATURANA, Humberto, "Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar" en Carrasco, Negrón y Astorga (eds.) "Sentidos de la Educación y la Cultura: Cultivar la humanidad". LOM Ediciones, Santiago, 2006.
- MERINO, Luis, "La VII Conferencia Interamericana de Educación Musical", *Revista Musical Chilena*, XLI/168 (julio-diciembre 1987), pp. 30-62.
- MEZA, Teobaldo. "La música en el liceo renovado" (1° parte), *Revista Musical Chilena*, II/15 (octubre, 1946), pp. 23-28.
- _____, "La música en el liceo renovado" (2° parte), *Revista Musical Chilena*, II/16 (noviembre, 1946), pp. 22-24.
- MUÑOZ DE QUEVEDO, María. "Música para niños, en *Revista de Educación*", N° 58, Santiago, 1935, pp. 36-38.
- MUÑOZ, María Luisa. "La educación musical en Latinoamérica", *Revista Musical Chilena*, XXX/134. Santiago, 1976, p. 63.
- OLMEDO, Roberto. "El Arte en la Educación", en *Revista de Educación*, N° 15, Santiago, Ministerio de Educación, 1930.
- ORREGO SALAS, Juan. "Sectarismo de la educación musical", en *Revista Musical Chilena*, III/27, Santiago, 1947, pp. 32-34.
- ORTÚZAR, Luis. "La Educación Artística en las Escuelas Nocturnas de Adultos", en *Revista de Educación*, N° 91, Santiago, Ministerio de Educación, 1937.
- ORTUZAR, Manuel. "Algunas ideas sobre la enseñanza de la música en las escuelas", en *Revista de Educación*, N° 8, Santiago, Ministerio de Educación, 1929.
- OSSA, Juan Luis. "El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920", en *Revista de Estudios Públicos* N° 106, CEP, Santiago, 2007.
- PINOCHET, Augusto, "Mensaje del excelentísimo señor Presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile", en *Revista de Educación*, N° 47, 1974, p. 2.
- PRIETO, Alfredo en "Programas de Estudio 1980: Un acto de confianza en el Magisterio", en *Revista de Educación*, N° 80, 1980, p. 71.
- RODRÍGUEZ, Exequiel, "Nuestra primera palabra", en *Educación Musical*, Santiago, Año I, Julio de 1946, N° 1, p. 1.
- ROJAS, Manuel. "Aspectos de la educación nueva", en *Revista de Educación*, N° 7, 1929.
- RONDÓN, Víctor y VERA, Alejandro. "A propósito de nuevos sonidos para nuevos reinos: prescripciones y prácticas músico-rituales en el área surandina colonial", en *Revista de Música Latinoamericana*, volumen 29, n° 2, University of Texas, 2008, pp. 190-231.
- SANTA CRUZ, Domingo, "Discurso del Decano en la sesión inaugural de la Convención de AEM", en *Educación Musical*, Santiago, Año III, Junio-Julio de 1948, N° 20, p. 6.
- SEPÚLVEDA, Jorge. "Historia de la música coral en Chile", en *Revista de Educación*, N° 70, Santiago, Ministerio de Educación, 1979.
- URIBE, Cristián. "La educación musical hoy. ¿Cita a ciegas o cambio de paradigma?", en *Revista Neuma* N° 3, Talca, Universidad de Talca, 2010, pp. 104-120.
- VÁSQUEZ, Adrián. "Un aspecto de la enseñanza musical en los liceos", en *Revista de Educación*, N° 5, Santiago, Ministerio de Educación, 1929.
- VICUÑA, Magdalena. "La Educación Musical del Niño", en *Revista de Educación*, N° 80, Santiago, Ministerio de Educación, 1980.

- ZEICHNER, Kenneth, "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en *Revista Docencia*, Santiago, 2005, p. 82.
- s/f, "El primer profesor de música graduado en nuestro país", en *Revista de Educación*, N° 33, Santiago, 1945, pp. 477-478.
- s/f, "El más grave problema de la cultura musical de Chile: la enseñanza en escuelas y colegios", en *Revista Aulos*, N° 2, Santiago, 1932.
- s/f, "Declaración de principios y conclusiones de la Primera Convención de la Asociación de Educación Musical", en *Educación Musical*, Santiago, Año III, Mayo de 1948, N° 19, pp. 8-9.
- s/f, "Actividades de la AEM en el año 1946", en *Educación Musical*, Santiago, Año II, Marzo de 1947, N° 7.
- s/f, "Actividad Musical Docente en La Serena". editorial en *Revista Musical Chilena XX/95*, enero-marzo 1966.

REVISTAS

- Boletín *Educación Musical*, Asociación de Educación Musical.
- *Revista Aulos*. Sociedad Bach.
- *Revista de Educación*, Ministerio de Educación.
- *Revista de Historia de la Educación*, Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- *Revista de Instrucción Primaria*, Dirección General de Instrucción Primaria.
- *Revista Docencia*, Colegio de Profesores de Chile.
- *Revista Educarte*, Sociedad Chilena de Educación por el Arte.
- *Revista Musical Chilena*, Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- *Revista Neuma*. Escuela de Música de la Universidad de Talca.

ARTICULOS DE INTERNET

- ÁVALOS, Beatrice. "La formación docente inicial en Chile". Unesco-lesalc, 2003. <<http://www.oecd.org/edu/school/44687222.pdf>> [consulta: 12 abril 2015]
- CONTRERAS, Dante. "Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos", en *Revista Perspectivas*, U. de Chile, Fac. de Ciencias Físicas y Matemáticas, Volumen N° 2, número 2, Santiago, 1999, pp. 311-332. <<http://www.dii.uchile.cl/~revista/revista/vol2/n2/07.pdf>> [consulta: 12 abril 2015]
- COX, Cristián. "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación". Programa de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL. Santiago, Mayo de 1997. <http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educacion_chilena_cox.pdf> [consulta: 12 abril 2015]
- DE LISLE, Jerome. "El informe Delors dentro del contexto americano". Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, n° 45, abril de 1998, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC. <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/0011131/113160s.pdf>> [consulta: 12 abril 2015]
- DELORS, Jacques. "La Educación Encierra un Tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996. <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf> [consulta: 12 abril 2015]
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. "La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno". <<http://www.portal.unesco.org/culture/es/files/.../12668488733errazuriz.../errazuriz.pdf>> [consulta: 12 abril 2015]
- MARTÍ I PÉREZ, Josep. "La idea de 'relevancia social' aplicada al estudio del fenómeno musical", en *TRANS Revista Transcultural de Música*, n° 1, 1995. <<http://www.sibetrans.com>> [consulta: 12 abril 2015]

- MORIN, Edgar, "Los siete saberes necesarios a la educación del futuro". UNESCO, 1999, p. 10. <<http://www.edgardmorin.org>> [consulta: 12 abril 2015]
- MUÑOZ, Juan Antonio: Entrevista a Samuel Claro Valdés. "*En Educación Musical, hoy estamos peor que ayer y con pésimo pronóstico*", en El Mercurio, 17 de Julio de 1994. <<http://www.lamusica.emol.com/detalle/index.asp?idnoticia=269981>> [consulta: 12 abril 2015]
- TSUKAME, Alejandro. "Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal; contextos institucionales para la intervención". El Observador, p. 77. <http://www.sename.cl/wsename/otros/observador1/obs_73-105.pdf> [consulta: 12 abril 2015]

OTROS

- CAMARDA, Nella; MIRANDA, Francisco y CENDOYYA, Leonardo. "*Recuperando la memoria sonora de Jorge Peña Hen. 1928-1973*", CD ROM. Universidad de Chile, Facultad de Artes – FONDART, Santiago, 2007.
- SILVA CRUZ, Carlos. "El progreso de la cultura musical en Chile", conferencia leída en la Sesión Inaugural de la Jornada de Extensión Universitaria de la Asociación de Educación Nacional. Imprenta Universitaria, Santiago, 1915.
- URBINA, Arturo, conferencia aparecida en **La Educación Musical Hoy**. Primer Congreso Nacional de Educación Musical, Santiago, 1986. p. 10.

ANEXO FOTOGRÁFICO

INDICE

1. Clase de música en la escuela José Abelardo Núñez de Santiago.
2. Fragmento del Programa de “*Canto y Gimnasia*” de Preparatoria de 1893.
3. Fragmento del “Cancionero de Gohler”.
4. Clase de violín en la Escuela Normal de Chillán en 1910.
5. Clase de música a principio del siglo XX.
6. Retrato de la banda de música de la Escuela Superior N° 128.
7. Curso de Preparatoria de Teoría y Solfeo del Conservatorio Nacional de Música con su profesor Pedro H. Allende.
8. Portada del compendio didáctico “*Historia de la Música*” del profesor Ismael Parraguéz de 1912.
9. Coro de la Escuela Olea en 1916, dirigido por el profesor Ismael Parraguéz.
10. Orquesta de profesores del V Sector de Santiago en 1930.
11. Editorial de la revista *Aulos* N° 2, “*El más grave problema de la cultura musical de Chile: la enseñanza en escuelas y colegios*”.
12. Banda Infantil de la Escuela N° 88 de San Francisco de Limache en 1935.
13. Dirigentes y colaboradores de la Asociación de *Educación Musical* (AEM).
14. Editorial de la revista “*Educación Musical*” N° 1, “*Nuestra Primera Palabra*”.
15. Profesora Elisa Gayán, presidenta de la AEM y decano de la Facultad de Artes de la U. de Chile.
16. Profesora Brunilda Cartes, presidenta de la Asociación Latinoamericana de Educadores de Música (ALADEM) y de la AEM.
17. Profesor Carlos Isamitt, primer presidente de la AEM en 1946.
18. Profesor Luis Margaño Mena, Asesor Pedagógico de Ed. Musical de la Dirección Secundaria del Ministerio de Educación.
19. Clase de música en Colegio del Carmen en 1950.
20. Profesora Estela Cabezas, creadora del método “*Música en Colores*”.
21. Maestro Hermann Kock, creador del método “*Tonic Sol-Fa Chileno*”.
22. Profesor Mario Baeza Gajardo, principal gestor e inspirador del movimiento coral chileno.
23. Maestro Jorge Peña Hen, fundador de la primera orquesta infantil en Latinoamérica en 1963.
24. Niños en clases de música, dirigidos por su profesora en 1970.
25. Coro de estudiantes de la Escuela Normal N°1.
26. Portada de “*Cantemos Amigo*”, uno de los muchos textos didácticos creados por el profesor Luis Margaño Mena, 1972.
27. Portada del libro “*Música en Colores*” de Estela Cabezas, editado en 1980.
28. Profesor Carlos Sánchez Cunill, Presidente de la Asociación Gremial Nacional de Educadores Musicales (ANEM).
29. Portada de un número del Boletín del Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM) en 1989.
30. Rodrigo Torres, musicólogo y académico que introdujo la visión cultural en el currículo musical escolar chileno en 1996.



Imagen N° 1 - Clase de música en la escuela José Abelardo Núñez de Santiago.

Archivo fotográfico del Museo Histórico Nacional, sin fecha.

— 20 —

15. Al entrar en la escuela.

En marcha. *mf* Göhler.



1. Va - mos a la es - cue - la, va - mos sin tar -
2. De los pro - fe - so - res va - mos a es - cu -

1. dar, que la es - cue - la es tem - plo de fe - li - ci -
2. char sa - lu - da - bles re - glas de mo - ra - li -

1. dad. Si al - gu - no a la es - cue - la no
2. dad. E - llos ca - ri - ño - sos

1. quie - re ve - nir, fal - ta a sus de -
2. la - bran nues - tro bien. El que no los

1. be - res i se - rá in - fe - liz.
2. quie - re un in - gra - to es.

— 21 —

16. A una mariposa.

J. G. de Avellaneda. E. 2º Guzman.
Allegro gracioso.



1.-2. A la es - cue - la que ya es ho - ra sin de - mo - ra

1.-2. va - mos pues, nos lo e - xi je, nos lo man - da

1.-2. la voz san - ta del de - ber.

Fu - gaz ma - ri - pó - sa que de o - ro i za - fir. Las
a - las os - ten - tas a - le - gre i fe - liz. ¡Cuál

Imagen N° 3 - Fragmento del "Cancionero de Göhler".

Archivo fotográfico de la Biblioteca Nacional



Imagen N° 4 - Clase de violín en la Escuela Normal de Chillán en 1910.

Archivo fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral"



Imagen N° 5 - Clase de música a principio del siglo XX.
Archivo fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral".



Imagen N° 6 - Retrato de la banda de música de la Escuela Superior N° 128.

Archivo fotográfico del Museo Histórico Nacional, sin fecha.



Imagen N° 7 - Curso de Preparatoria de Teoría y Solfeo del Conservatorio Nacional de Música con su profesor Pedro H. Allende.
Fotografía aparecida en "Reseña Histórica del Conservatorio Nacional de Música y Declamación" de Luis Sandoval, 1911.

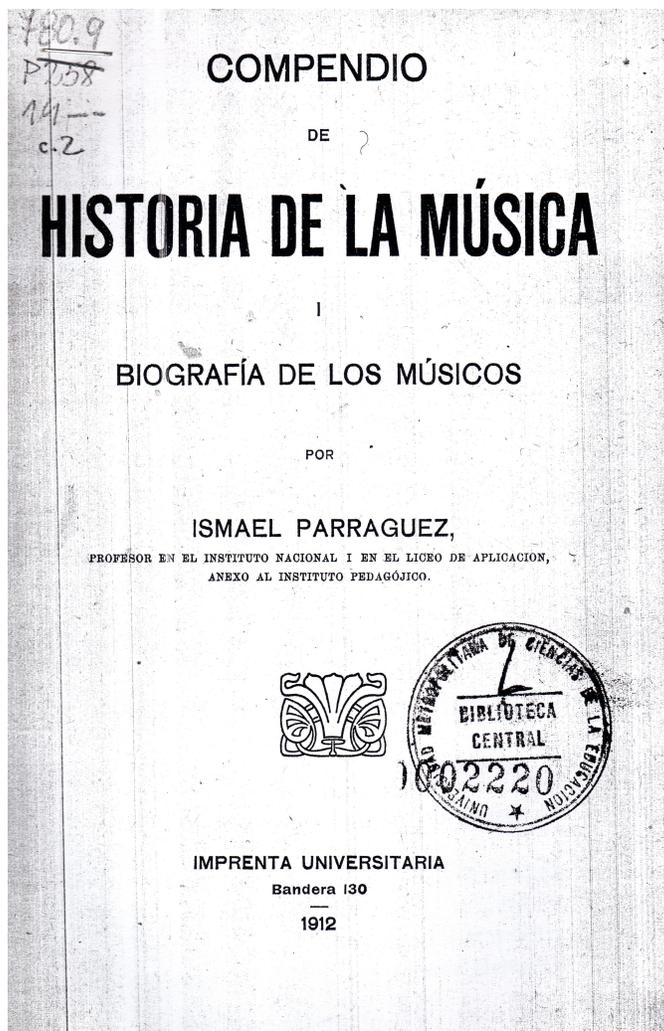


Imagen Nº 8 - Portada del compendio didáctico "Historia de la Música" del profesor Ismael Parragué de 1912.



Imagen N° 9 - Coro de la Escuela Olea en 1916, dirigido por el profesor Ismael Parraguéz.

Archivo fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral"



Imagen Nº 10 - Orquesta de profesores del V Sector de Santiago en 1930.



Imagen N° 11 - Editorial de la revista "Aulos" N° 2, "El más grave problema de la cultura musical de Chile: la enseñanza en escuelas y colegios", editada por la Sociedad Bach en noviembre de 1932.



Imagen N° 12 - Banda Infantil de la Escuela Superior N° 88 de San Francisco de Limache en 1935.

Archivo fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral"



Imagen N° 13 - Dirigentes y colaboradores de la Asociación de Educación Musical (AEM). Sentados de izquierda a derecha:

María Aldunate, Juan Orrego Salas, Domingo Santa Cruz, Andréa Haas, Carlos Isamitt y Filomena Salas.

De pie; Abraham Rojas, Agustín Cullell, Ramón Hurtado, Luis Clavero y Mario Baeza.

Archivo Central de la U. de Chile, sin fecha.

Educación Musical

BOLETIN INFORMATIVO
DE LA
ASOCIACION DE EDUCACION MUSICAL
SANTIAGO - CHILE

Director: Exequiel Rodríguez

Secretaría: Elisa Gayán

Año I

JULIO de 1946

No. 1

Nuestra primera palabra

La Asociación de Educación Musical, institución que reúne a los profesores de música de todos los sectores educacionales chilenos, cumple hoy uno de sus mejores propósitos entregando a sus asociados y a todos los amantes de la cultura musical, este órgano de informaciones musicales.

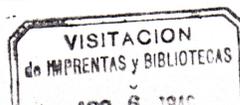
“EDUCACION MUSICAL” es un pequeño y modesto Boletín informativo; pero sus páginas van impregnadas de las más hermosas esperanzas que alientan los corazones de quienes le dieron forma y vida.

Este Boletín será el alma de la Asociación de Educación Musical, porque recogerá solícita, los mejores frutos de la experiencia pedagógica de sus miembros que luchan y laboran a lo largo de todo el territorio nacional.

Con el fin de hacer más extensos y eficaces los beneficios de su apostolado, los profesores de música están reforzando conocimientos, removiendo gastados conceptos pedagógicos, revisando programas y ensayando nuevas experiencias. Por estas razones necesitan un órgano coordinador de actividades, unificador de pensamiento y acción y difusor de los mejores aciertos en su campo de operaciones.

“EDUCACION MUSICAL” llevará, mes a mes, una cariñosa palabra de aliento y estímulo, permitirá que las insinuaciones y experiencias de los profesores puedan ser útiles y de inmediata aplicación en el trabajo diario de sus compañeros. Proporcionará el repertorio escolar más indispensable y las orientaciones metodológicas que su enseñanza requiere. Ofrecerá biografías de músicos chilenos y extranjeros y, en fin, atenderá las consultas y sugerencias que los lectores deseen hacer.

Al poner este Boletín en manos de los maestros chilenos, la Asociación espera que lo sabrán recibir con amor y regocijo, porque él representa una nueva jornada que se inicia en el camino de la cultura musical de nuestro pueblo y la semilla generosa destinada a germinar y dar a corto plazo, los más hermosos frutos.



E. R.

Imagen N° 14 - Editorial de la revista “Educación Musical” N° 1, “Nuestra Primera Palabra”, editada por la Asociación de Educación Musical (AEM) en Julio de 1946.



Imagen N° 15 - Profesora Elisa Gayán, presidenta de la AEM y decano de la Facultad de Artes de la U. de Chile.

Archivo Central de la U. de Chile, sin fecha.



Imagen N° 16 - Profesora Brunilda Cartes, presidenta de la Asociación Latinoamericana de Educadores de Música (ALADEM) y de la AEM e Inspectora de Música de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación.

Archivo Fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral", sin fecha.

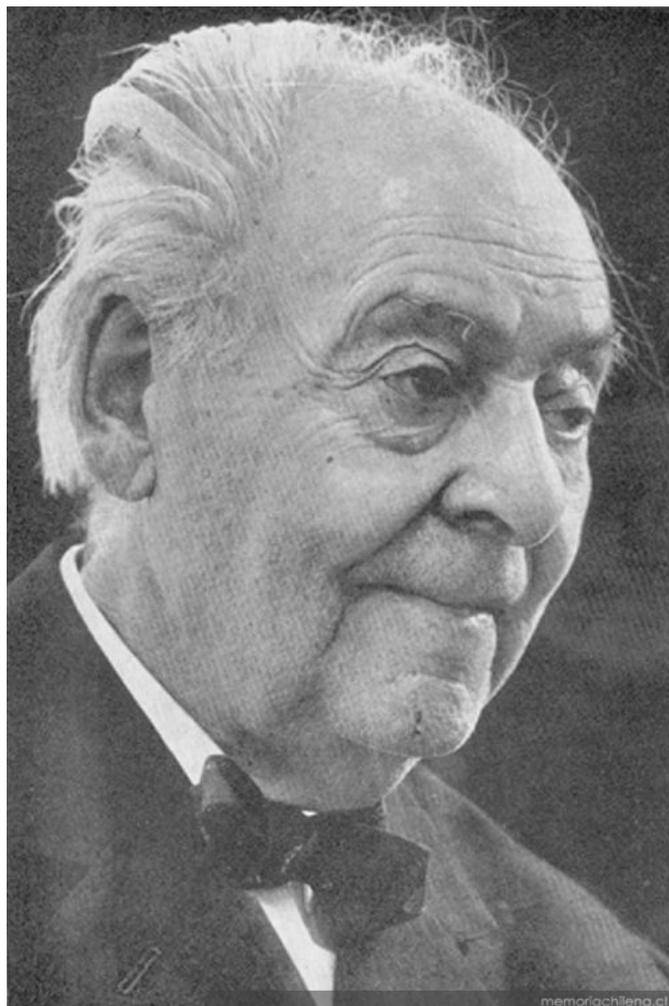


Imagen N° 17 - Profesor Carlos Isamitt, primer presidente de la AEM en 1946, compositor, investigador y pintor.
Premio Nacional de Arte en 1965.



Imagen N° 18 - Profesor Luis Margaño Mena, Asesor Pedagógico de Educación Musical de la Dirección Secundaria del Ministerio de Educación, fundador y presidente del Centro Nacional de Profesores de Educación Musical y prolífico autor de textos escolares.



Imagen N° 19 - Clase de música en Colegio del Carmen en 1950.

Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional.



Imagen N° 20 - Profesora Estela Cabezas, creadora del método "Música en Colores".



Imagen Nº 21 - Maestro Hermann Kock, creador del método "Tonic Sol-Fa Chileno".

Archivo Fotográfico del Diario "*El Sur*" de Concepción, 1987.

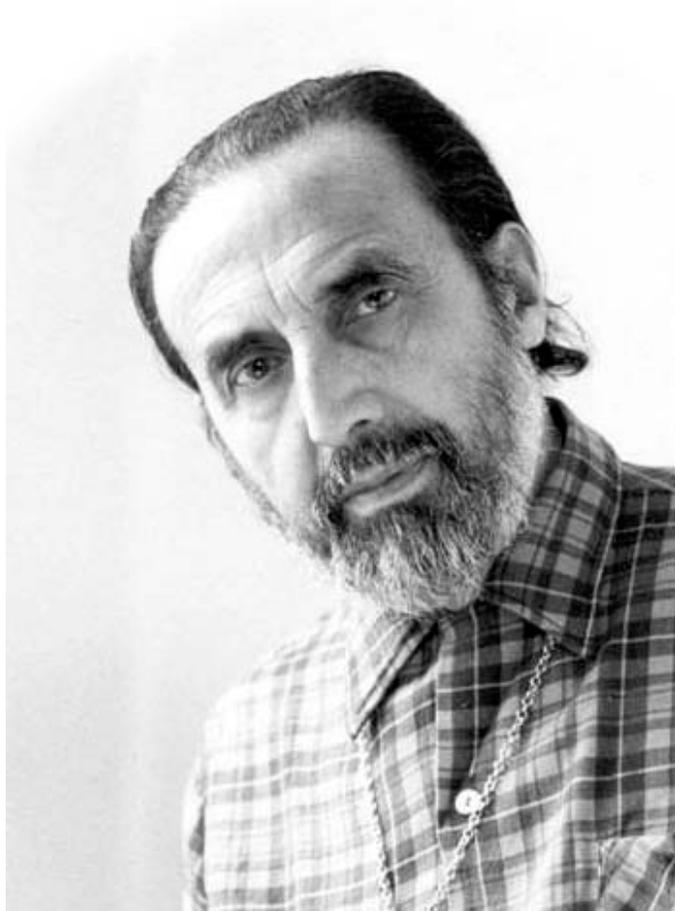


Imagen N° 22 - Profesor Mario Baeza Gajardo, principal gestor e inspirador del movimiento coral chileno.



Imagen N° 23 - Maestro Jorge Peña Hen, fundador de la primera orquesta infantil en Latinoamérica en 1963 y de la Escuela Experimental de Música de La Serena en 1965.



Imagen N° 24 - Niños en clases de música, dirigidos por su profesora en 1970.

Archivo Fotográfico del Museo Histórico Nacional



Imagen N° 25 - Coro de estudiantes de la Escuela Normal N°1.
Archivo Fotográfico del Museo Pedagógico "Gabriela Mistral", sin fecha.



Imagen N° 26 - Portada de "*Cantemos Amigo*", uno de los muchos textos didácticos creados por el profesor Luis Margaño Mena, 1972.



Imagen Nº 27 - Portada del libro "Música en Colores" de Estela Cabezas, editado en 1980.



Imagen N° 28 - Profesor Carlos Sánchez Cunill, Presidente de la Asociación Gremial Nacional de Educadores Musicales (ANEM), en el discurso inaugural del Segundo Congreso de Educación Musical en Santiago, 1988.

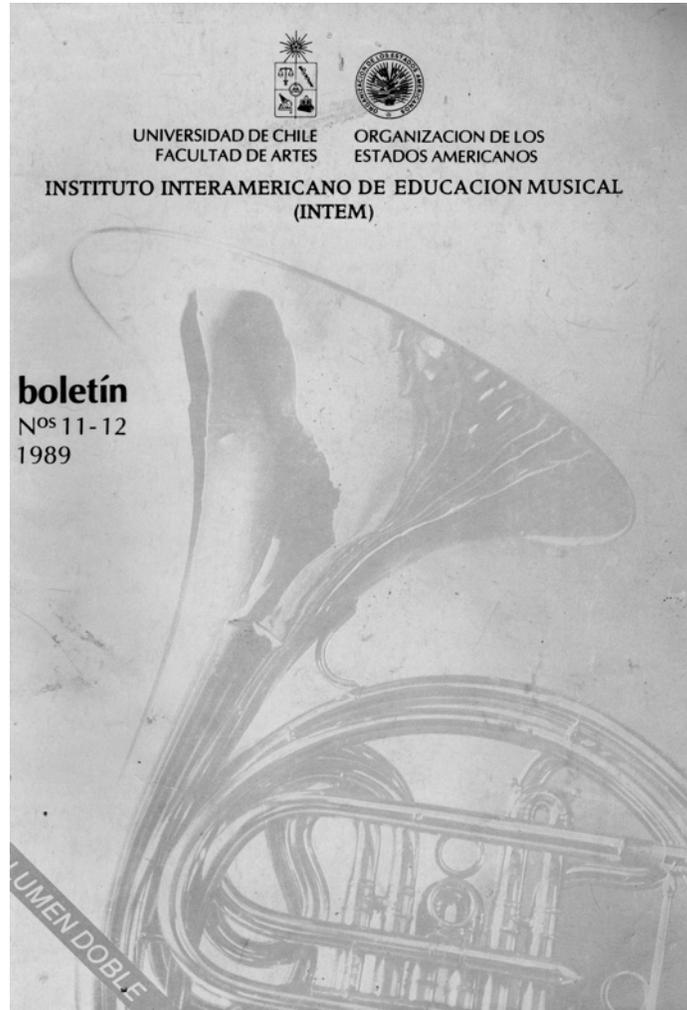


Imagen Nº 29 - Portada de un número del Boletín del Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM) en 1989.



Imagen N° 30 - Rodrigo Torres, musicólogo y académico que introdujo la visión cultural en el currículo musical escolar chileno en 1996.