

LA EDUCACIÓN DESCALIBRADA

Los problemas de la enseñanza musical en el ciclo medio

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PERIODISTA

Categoría: Reportaje

Maximiliano Alejandro Chandía Flores

Profesora guía: María Eugenia Domínguez Saul

Santiago de Chile

2025

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1: Historia de la educación música chilena.....	7
Los primeros conceptos de la educación musical en Chile.....	7
La aparición de la música en las escuelas.....	11
Renovaciones del concepto de educación musical.....	13
Quiebre institucional y pérdida de lo avanzado.....	17
Capítulo 2: Una materia olvidada.....	21
¿Es obligatoria la asignatura en los colegios?.....	21
Fundamentos para la inscripción de la asignatura en los currículos.....	24
Capítulo 3: Definiciones y prácticas de las bases curriculares en música.....	31
Descripción de los currículos.....	31
¿Qué se enseña de música en los colegios?.....	38
El problema de la creatividad.....	46
Capítulo 4: La responsabilidad del Estado chileno.....	49
¿Qué se necesita para enseñar música?.....	49
Enseñando desde la experiencia artística.....	52
La preparación de los profesores también es un problema.....	54
Conclusiones.....	57
Bibliografía	59

Introducción

La música se encuentra en gran parte de nuestras vidas. Nos emociona, genera instancias de reunión en torno a ella, puede ayudarnos a rendir mejor en nuestras labores y aclimata nuestro día a día. Sin embargo, fuera de estos momentos de goce, el lugar de la música pierde importancia en la sociedad chilena. No hay interés en estudiarla como fenómeno, entenderla desde la historia o su teoría. Tampoco se hacen visibles los beneficios que aporta la interacción con la música en el desarrollo individual durante la etapa escolar. Esta visión impacta radicalmente en quienes ven entre sus opciones seguir por el camino profesional de los pentagramas en los territorios de la interpretación o la composición musical. Según datos del sitio web mifuturo.cl del Ministerio de Educación (Mineduc), tras el primer año solo se logra retener a un 72,8% de los estudiantes de carreras relacionadas a la Música, Canto o Danza y solamente un 52,4% de los matriculados en ese periodo se mantienen tras cursar el segundo año del pregrado. Esta información nos da cuenta de que las carreras de esta área se encuentran entre las que tienen más deserción del país en comparación a las carreras más populares de los últimos cinco años, es decir, Ingeniería Civil Industrial con un 89,6% y un 81,6% de retención al primer y segundo año, Contador Auditor con 84,8% y 75,4% en los primeros años y Medicina con un 95,5% y 94,2% en ambos años.

Desde las políticas públicas se ha tratado de darle mayor importancia a esta disciplina, partiendo por la enseñanza escolar, con planes y programas como Acciona y cambios curriculares que enaltecen la posición de la música en la sociedad. Además, la presencia de la Constitución de 1980, y sus demarcaciones con conceptos como la libertad de enseñanza o el Estado Subsidiario, dieron origen a una educación marcada por las necesidades del mercado sobre una planificada. Esto suscitó a que, en los currículos actuales, la educación musical perdiera terreno sobre la lectoescritura y las ciencias, ya que las industrias necesitan mayor número de mano de obra para trabajos relacionados con estas áreas. Esto se ve reflejado en los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas como la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) o el Sistema de Medición de Calidad en la Educación (SIMCE). Pero ¿Por qué debería ser importante tener una asignatura como artes o música en el currículum estudiantil?

En el año 2009, la investigadora y pedagoga Anne Bamford escribió un texto llamado *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación* (Bamford, 2009), en el cual relata los beneficios que tiene implementar una buena enseñanza artística en las aulas. Su investigación concluye que los alumnos suscitaban un interés más autónomo y auténtico por el aprendizaje, fomentaba el aprendizaje orientado a la formación, en oposición a la simple memorización de datos para la evaluación. Transformaba, entre los alumnos, las “barreras para el aprendizaje” en “retos” que podían superar y animaba a los alumnos a participar en otras experiencias de aprendizaje más allá del aula. Además, fomentaba el desarrollo comunitario y cultural, vinculando de mejor forma la identidad de los alumnos con sus territorios, potenciando el sentido de pertenencia y comunidad.

Por otro lado, el psicólogo Howard Gardner postuló en 1983 que el ser humano tiene inteligencias múltiples y que para desarrollarse de manera integral debe ser capaz de aglutinarlas. Estos tipos de inteligencia se enumeran en siete diferentes: lingüística, lógico matemática, espacial, corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Con respecto a la inteligencia musical, el psicólogo describe que trata sobre la sensibilidad que tiene el ser humano para la melodía, el ritmo, el timbre, la armonía y la estructura musical, que no solo se queda en la ejecución o composición de piezas musicales, sino también a la escucha. Pero no solo se queda en esa posición, sino que se relaciona con otras como la lingüística, espacial o corporal Gardner (1998). De manera que queda retratado por el investigador que los conocimientos deberían ser interrelacionados.

El arte también permite expresar ideas que se agotan en el lenguaje y que solo son comprensibles en este formato. En su texto *Educación la visión artística*, Eisner comenta que el arte puede hacer accesible lo inefable y que funciona como un modo de activar nuestra sensibilidad, además le da una importancia fundamental al rol del artista al ser quién puede dar cuenta de las problemáticas que afectan a su entorno. “El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte conseguimos hacernos mejores” (Eisner, 1995).

El autor plantea que existen dos justificaciones en la enseñanza de las artes, las cuales son denominadas contextualista y esencialista. La primera se centra en cómo las artes pueden aportar

a solventar ciertas necesidades de los estudiantes y la sociedad. Tiene una visión más instrumentalista con respecto a la educación artística, dando cuenta de que estas disciplinas pueden ayudar a mejorar el proceso creativo de los estudiantes o pueden contribuir a mejorar el rendimiento en otras asignaturas. En contraposición a la anterior justificación, la propuesta esencialista, indica que el arte puede ofrecer cosas únicas y que debe ser enseñado por esta razón. Permite expresar sentimientos, comunicar sensaciones y pensamientos que mediante otros lenguajes no se podría.

Desde la Unesco surgió en 2006 la llamada Hoja de Ruta para la Educación Artística de Lisboa, donde se determinó que “la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (Unesco, 2006). Así como también es “un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados” (Unesco, 2006). Esta propuesta dictada por el organismo internacional fue ratificada posteriormente en la conferencia de Seúl del año 2010, instancia donde se insistió a los países a fomentar una educación artística como agente de transformación y que sea accesible a todas las personas del territorio, asimismo, ratificar esta materia como parte fundamental del desarrollo integral de los niños y niñas.

Durante los últimos quince años y a raíz de diferentes movimientos sociales como el de los “pingüinos”, el Estado de Chile, a través del Ministerio de Educación y el de Cultura, las Artes y el Patrimonio, se han hecho parte de este cambio de paradigma donde la enseñanza de las artes en la etapa escolar es un punto importante dentro de la integralidad de los alumnos. Durante los últimos años se han creado diversos planes y programas para fortalecer la enseñanza de las artes, como el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación, el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018 o la Política en el Campo de la Educación 2018-2022. En estos textos se puede ver cómo se han identificado las distintas debilidades que se han presentado en la implementación de una educación artística o musical que entregue los conocimientos necesarios a los estudiantes. Dentro de estas problemáticas se encuentran la poca asignación de recursos para instrumentos, la

baja preparación de los profesores del área o la dificultad para implementar los currículos en las salas de clases. Sin embargo, en estos artículos se ve al arte como un medio para un fin en específico. Es cuestión de leer los planes o los mismos currículos para entender que existe un carácter mayormente lúdico por sobre el desarrollo de la disciplina artística. Aunque si bien se puede jugar y vivir nuevas experiencias a través de las artes, no debe quedar de lado el conocimiento propio que puede integrar la música por sí misma. Por otro lado, también se trabaja el arte como elemento de desarrollo creativo, social y corporal, los cuales, revisando los demás planes educacionales de otras materias, estos conceptos se encuentran prácticamente ausentes. Por lo tanto, podemos establecer que las justificaciones de la enseñanza de la educación artística son contextualista como plantea Eisner, es decir, que se busca interactuar con las artes para desarrollar otros conocimientos o que solamente tengan un carácter lúdico. No se entienden como disciplina, lenguaje y construcción de mundo diferente a las otras áreas establecidas en la parrilla curricular.

Ante lo anteriormente expuesto y en un contexto de donde surgen discusiones sobre la idea de sociedad y nación que se quieren construir, se hace necesario entender cuál es el valor de la música para los individuos y colectivos. Viendo las falencias que existen dentro de las definiciones a nivel institucional y el rol que se piensa para la educación artística. Es necesario resaltar también cómo han sido los distintos aportes de los ministerios implicados y conocer el rol de los profesores y sus necesidades. Para lograr estos planteamientos, se establece como punto de investigación la realidad que tiene la materia en la enseñanza media, lugar donde se han realizado las últimas reformas como la aparición de las nuevas bases curriculares del año 2019 para tercero y cuarto medio. Asimismo, en este ciclo de enseñanza, se pueden ver los problemas originados en la etapa primaria y las necesidades a suplir para construir una buena base para lograr un buen desempeño en la educación superior. Pero por, sobre todo, posicionar a las artes y la música, como un elemento de vital importancia en el día a día para la nación y no como un elemento de consumo industrial.

Capítulo 1:

Historia de la educación musical chilena

La poca importancia que ha tenido la asignatura de música no es una cuestión propia de los últimos tiempos en nuestro país. Desde el origen de la educación musical se encontraron distintos problemas sobre qué y cómo enseñar. En un principio, la enseñanza de las artes musicales era enseñada con fines moralizantes, antes que, como disciplina, primero por la Iglesia y luego por el Estado. La evolución del concepto educación musical ha ido propiciando cambios importantes en cómo se ha ido desarrollando la asignatura, otorgándole cada vez más importancia y siendo vista como un elemento serio en las bases curriculares del país.

Los primeros conceptos de la educación musical en Chile

Oswaldo Pino, profesor de música, musicólogo e investigador de educación musical, comenta que existen cuatro momentos que han marcado estos cambios conceptuales en la música en el Chile republicano. “Al inicio de la educación musical se venía con esta mirada de la música como ramo de adorno, hablamos de mitad del siglo XIX. Luego, marcamos el inicio de la educación pública en el año 1883 y en el 1893 como agente moralizante de los ciudadanos, ahí tenemos un hito conceptual. Luego a mitad del siglo XX, tenemos otro cambio que tiene que ver con la variación del concepto música a educación musical. Finalmente, cuando retornamos a la democracia en la década de los noventa, tenemos otro hito con la reforma curricular”, explica el musicólogo.

Pino cuenta que los primeros antecedentes de la educación musical son encontrados en la enseñanza privada, ya que en la época colonial no existía un Chile republicano que tuviera el deber de enseñar a sus ciudadanos. Por un lado, se encontraban los colegios administrados por aristócratas y por otro, los establecimientos religiosos a cargo de congregaciones marianistas y jesuitas. Éstos últimos estarían presentes desde el siglo XVI en nuestro país enseñando diversas materias. Estas clases eran realizadas en unos salones ubicados cerca de las parroquias, donde se dictaban clases que cubrían “las primeras letras” cuya función era evangelizar y servir de bien público, puesto que el Estado no podía cubrir la educación de la gente, traspasando esta responsabilidad a la Iglesia.

En su texto *Inicios de la educación musical en Chile*, Pino comenta que, “en este sistema educacional precario, la música no formaba parte de ningún plan de estudio y se cultivaba en función de su misión evangelizadora y estética. Esta enseñanza musical estaba únicamente enfocada en la reproducción de repertorio religioso europeo u original americano y, en un sentido pedagógico, no existía conciencia de su función didáctica ni formativa.” (Pino, 2013)

Los colegios privados administrados por la aristocracia existían desde fines del siglo XVIII, los cuales fueron creados por intelectuales que aportaban recursos y administraban estos locales de educación. En éstos, se buscaba replicar los modelos de educación desarrollados en Europa, sobre todo en Francia. La finalidad de esta educación era formar a los jóvenes que pronto se desarrollarían como los profesionales que levantarían a la naciente república (Pino, 2010). Las clases de música impartidas en estos colegios eran una actividad recreativa que significaba establecer una distinción de clase en quien podía, ya sea vocal o instrumentalmente, reproducir repertorio centroeuropeo clásico o romántico. Este rol artístico musical estaba destinado mayoritariamente para las mujeres, de modo que algunos cursos como “Música Vocal” o “Música Instrumental”, se encontraban especialmente en colegios femeninos, sin embargo, al ser solamente una actividad recreativa, no se encontraba detallado en los programas de estudios.

En estos colegios privados eran músicos profesionales los que se hacían cargo de la enseñanza, debido a que todavía no existían pedagogos del área. Por otro lado, estos compositores e intérpretes, quienes en su mayoría eran extranjeros, aprovechaban esta instancia, así como también las clases particulares, para acercarse a la aristocracia chilena, frecuentando círculos del poder político y económico de la nación en ese entonces.

Ya surgida la República chilena, las primeras leyes en torno a la definición de educación fueron el Decreto *Reglamento para las escuelas públicas* de 1819, la Constitución de 1833 y la Ley Orgánica de 1837. En el decreto se dictaminó que, en las escuelas públicas creadas por el Estado, se enseñaría a leer, escribir y contar. Haciendo énfasis en la instrucción de la gramática castellana y en los fundamentos religiosos de la doctrina cristiana. En la Constitución de 1833, específicamente en el artículo 153, podemos leer que la educación debía ser “atención preferente del gobierno”. Finalmente, la Ley Orgánica, la cual determinaría la creación de distintos ministerios y sus funciones, definiría que el de Justicia se encargaría de la instrucción pública, procurando entre sus

labores abrir colegios y fomentar la educación pública. Ésta estaría financiada con fondos nacionales o municipales. A pesar de esto, no existe ninguna alusión al concepto de música en ninguna de ellas, ni menos un interés por parte del Estado por enseñarla públicamente. Solamente podemos intuir que la inclusión de esta disciplina dentro de las leyes se encuentra en la última mencionada, en la sección de deberes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en los artículos 29 y 30 cuando se habla de la creación y conservación de museos, bibliotecas públicas y depósitos literarios y de bellas artes, así como promover todo lo concerniente a las sociedades científicas, literarias y de bellas artes. Nuevamente acá vemos un problema que sigue sucediendo hasta el día de hoy, el cual mezcla las artes en una gran bolsa, siendo que son disciplinas totalmente diferentes entre sí.

Uno de los primeros acercamientos a la institucionalización de la educación musical tiene que ver con la creación de la Escuela Normal de Santiago. Esta escuela fue fundada en 1842, siendo la primera institución de profesores en Latinoamérica. Tenía como finalidad formar a jóvenes varones desde los 18 años durante un período de tres años para ser pedagogos, y luego al egresar debían impartir en escuelas públicas primarias designados por el Gobierno por siete años. En el plan de estudios original de la Escuela Normal no se encontraba la formación musical, sin embargo,

el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y el ministro de Instrucción Pública, Salvador Sanfuentes, permitieron que en 1847 se estableciera en la Escuela Normal una clase obligatoria llamada “Canto Llano”, la cual cambiaría a “Música Vocal” en 1860. Estos cursos serían dados por el compositor y político José Zapiola, quien años más tarde sería director del Conservatorio Nacional de Música.

El interés de establecer esta asignatura responde a las experiencias en Europa y Estados Unidos que Sarmiento observó en instituciones similares a la Escuela Normal. “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” (Sarmiento, 1849).

Otro momento en la aparición de la instrucción musical se dio cuando las tertulias burguesas abandonaron la atmósfera íntima y familiar que las caracterizaba, pasando a realizar actividades culturales ubicadas en salones de su pertenencia para realizar encuentros literarios, de clubes políticos y también sociedades filarmónicas o científicas. Un ejemplo de estos espacios era el salón de Isidora Zegers. Esta gestora cultural llegó en 1823 desde Europa habiendo estudiado canto, composición, piano y armonía con grandes profesores del viejo continente. En la casa que habitaba junto a su segundo esposo, el abogado Jorge Huneeus, organizaba reuniones donde cantaba y mostraba distinto repertorio europeo para aportar al conocimiento de este arte. Zegers dio a conocer composiciones del músico Rossini, el uso difuso del piano como instrumento de acompañamiento y también el uso y consumo de música escrita. “Al calor de discusiones sobre arte y literatura, fue postulada la idea de la creación de una Escuela de Música que pudiera desarrollar los talentos de todos aquellos que, por razones de fortuna, no podían contar con los servicios de profesores privados” (Martínez, 2010). Uno de los asistentes frecuentes de este salón, era Pedro Palazuelos, quien era el director de la cofradía cultural-religiosa del Santo Sepulcro. Él designó a Alphonse Desjardins, un antiguo organista parisiense para que se hiciera cargo de un espacio dispuesto para estas clases bajo el cargo de director. Es así como en 1849 se formaría por decreto la Escuela de Música y Canto de la Cofradía del Santo Sepulcro.

Este decreto fue firmado por el presidente de Chile en ese entonces, Manuel Bulnes, quien también frecuentaba las reuniones del salón Huneeus Zegers. En aquel documento se puede leer “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” (Sandoval, 1911).

Un año más tarde se establecería el Conservatorio Nacional de Música el cual fue fundado en 1850 como extensión de la Escuela de Música y Canto de la Cofradía del Santo Sepulcro. Este estaba compuesto de dos secciones, el Conservatorio poseía la Escuela de Música y la Academia del

Conservatorio, la cual estaba a su vez dividida 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. Una de las principales características de conservatorio de música, era “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 gratuito” (Pino, 2010). 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”. Según Errazuriz (1994), la motivación principal del Ministerio de Instrucción Pública fue el de fomentar el estudio de la música como ramo de la educación, “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” (Errazuriz, 1994).

La aparición de la música en las escuelas

El comienzo de la instrucción musical obligatoria en los establecimientos educacionales públicos tuvo dos hitos fundacionales (Pino, 2013). El primero en 1883 con un decreto dirigido a las escuelas superiores y luego en 1893 con la distinción de asignaturas específicas. El musicólogo comenta que ocurre una conjunción de sucesos que propiciaron la aparición de música en el currículum. “Se estaba empezando a separar la Iglesia del Estado, porque venía toda esta revolución laica con visionarios como Lastarria. Por otro lado, estábamos en plena guerra del Pacífico en 1883 y, por lo tanto, al final de la guerra teníamos un montón de terrenos ganados en el territorio del norte, los cuales había que chilenizar. Siendo una de las cuestiones potentes, simbólicamente hablando, para la construcción de una identidad ciudadana, nacionalista o republicana, como se quiera llamar, tiene que ver justamente con el desarrollo de los símbolos patrios, en la música con los himnos patrióticos, militares y nacionales”, explica Pino. Un ejercicio similar al usado por la Iglesia con las escuelas de primeras letras en el periodo colonial.

Con respecto a los dos hitos fundacionales nombrados anteriormente, el 26 de mayo de 1883, el presidente Domingo Santa María, promulgó un decreto que establecería una serie de asignaturas

que serían parte de la instrucción obligatoria impartida en las escuelas superiores. En estos locales educativos de educación primaria, se distinguían de las escuelas elementales ya que daban clases de materias específicas. Uno de estos cursos que aparecería en el decreto sería el de “Música Vocal”, el cual debería ser impartido en tres sesiones semanales durante los tres años que duraba en ese momento la educación primaria.

Ya en el año 1893, bajo el gobierno de Jorge Montt se aplicaría una reforma a la distribución de los cursos impartidos en las escuelas bajo el modelo pedagógico alemán de Johann Friedrich Herbart. Éste respondía a un “método concéntrico que reorganizaba las asignaturas en grupos según orden de conocimiento, para comenzar así su enseñanza desde el primer año e ir avanzando progresivamente hacia el sexto año, impulsando especialmente los aprendizajes de tipo práctico” (Inzunza, 2009). En este periodo se establecería la enseñanza musical bajo el nombre de “Canto” para los cursos de 1 a 6 año de humanidades y con la asignatura de “Canto y Gimnasia” en los cursos de preparatoria.

Pero la realidad de muchos establecimientos públicos daba cuenta que no estaban preparados para realizar clases de música, puesto que aún no había profesores dedicados a la disciplina, ni siquiera un plan de estudios, ni menos bases curriculares. “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.” (Pino, 2010). En el caso de la educación privada, los programas congregacionistas siguieron con sus planes educacionales propios. De manera que la enseñanza de la música seguía vinculada con una marca de clase y 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.

Entre 1910 y 1912 aparecen nuevos programas para la asignatura tanto para la educación primaria y secundaria, en los cuales se agregarían más contenidos y especificándolos más en comparación a los de fines del siglo XIX. Por ejemplo, en los de instrucción primaria de 1910 van apareciendo contenidos de teoría musical y canto al oído en los aprendizajes esperados. Por otro lado, en la instrucción secundaria, la asignatura tuvo cambios paulatinamente que impedían establecer un pilar

y futuros lineamientos programáticos. Luego de su aparición como obligatoria para las escuelas públicas en 1893, hubo propuestas y decretos que fueron bajando la importancia de la asignatura, ya que le iban descontando horas de clases obligatorias, habiendo indicaciones que querían sacar la asignatura como necesaria. Sin embargo, el producto final entregado el año 1912, daba cuenta de un seguimiento de contenidos mucho más secuenciado que el de 1893, además desarrolló dichos contenidos anualmente, separándolos desde segundo a sexto, diferenciándose del programa anterior de 1893 donde aparecían juntos y proponiendo los mismos contenidos. Este programa de secundaria destaca por incluir por primera vez estudios más teóricos como la historia de la música europea y musicología. La condición poco estable de la asignatura se evidencia mucho más en 1916, en donde aparece en los programas con el nombre de “Canto y Gimnasia” el cual se mantendría hasta 1935. A pesar de este cambio en los programas, en los planes de los colegios de la época el curso aparecía con el nombre de “Canto”.

Renovaciones del concepto de educación musical

Como ocurrió anteriormente en el desarrollo de la educación artística, grupos externos de músicos e intelectuales fueron protagonistas directos en la planificación de la materia. Esto se replicó en 1924, cuando un grupo de excompañeros universitarios que se reunía semanalmente desde 1918 a cantar corales de Bach, Mendelsson, Wagner y música de Palestrina, realizaba su primera asamblea pública tras convertirse en la Sociedad Bach. Esta alianza fue fundada por Domingo Santa Cruz naciendo con el interés de difundir la música europea de diferentes épocas, en contraposición a la corriente de ópera del verismo que dominaba en Chile. Este objetivo fue extendiendo su acción al ámbito de las políticas de Estado, en relación con la formación y difusión musical en Chile (Pino, 2010). Luego de una serie de críticas al Conservatorio Nacional de Música, tanto nacionales como externas, esta sociedad a través de una comisión especial solicitada por el gobierno lograría en 1928 reformar el plan de estudio de este lugar.

Asimismo, la Sociedad Bach tuvo participación directa en la creación del Consejo de Enseñanza Musical de Chile, aprobado por Decreto Ley N° 801 “Organización de la Enseñanza Musical” en 1925. Con esta ley, el Conservatorio pasaría a llamarse Conservatorio Superior, teniendo jurisdicción sobre los conservatorios regionales y las secciones musicales que se crearían en los liceos. A partir de esta reforma la Sociedad Bach buscaba convertirse en un ente hegemónico del

modelo formativo musical del país, pero debido a la inestabilidad política de la época nunca se concretó este decreto.

En el año 1929 ocurre otro momento clave en el desarrollo de la educación musical, ya que se creó la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Este hecho ocurrió cuando la Escuela de Bellas Artes de la universidad se mezcló con el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, la Escuela Cinematográfica Educativa y el Departamento de Extensión Artística. Uno de sus fundadores, el músico y compositor Domingo Santa Cruz, tenía la idea de que la carrera de música y sus egresados tuvieran el mismo estatus que un profesional salido de la Escuela de Derecho o Medicina. Cristián Poblete, profesor de música y doctor en musicología, explica que para que la enseñanza de la música fuera vista como una carrera profesional, necesitaba que la universidad la reconociera como tal o por lo menos de una de las cuales se impartía en la nueva facultad. “Quien le prestó ropa para esto fue la carrera de educación musical. Ellos armaron esta carrera porque era la única que podía tener, a la vez de una formación en torno al conocimiento de la música, también podía tener una salida laboral en el medio existente en ese entonces”, comenta Poblete. Este grupo que ideó el estudio y los principios de esta profesión en la Universidad de Chile, también serían parte del Ministerio de Educación hasta finales de los años 60’. “Estamos hablando de cuarenta o cuarenta y cinco años de práctica donde el Estado, como entidad políticamente organizada estaba bastante cohesionado a sus instituciones productoras de conocimiento y a las instituciones encargadas de implementar políticas”, concluye el musicólogo con respecto a la importancia de la fundación de la carrera de educación musical y la Facultad de Artes.

Luego de la reforma al Conservatorio y su inclusión en la Universidad de Chile, la creación del Conservatorio Bach y la Revista Marsyas, la Sociedad Bach llegaría a un receso indefinido en 1932. La influencia de este grupo fue tan significativa que los programas escolares para la instrucción secundaria de “Música y Canto” de 1935 recogerían sus postulados. Los contenidos para este nuevo plan, tiene un carácter más desarrollado y especialista que el anterior. Además, siguiendo la tradición de la Sociedad Bach se puede ver un marcado eurocéntrico del repertorio estudiado de la música de concierto, haciendo hincapié en su historia, sus compositores, sus formas y su sistema de notación tradicional. Este programa asimismo seguía los postulados de la “Escuela Activa” iniciados en el país en la Reforma Educacional en la instrucción primaria de 1927, bajo la

presidencia de Carlos Ibáñez Del Campo. Esta escuela ideada por el estadounidense John Dewey tenía como fin el aprender haciendo, preocupándose por qué el alumno no solo se centre a escuchar a su profesor, sino que ocupe activamente los conocimientos que se le entreguen. La escuela debía ser un laboratorio (Caiceo, 2010) De esta forma el programa de 1935 con el enfoque activo el aprendizaje del lenguaje musical debía basarse en estudiar sus elementos constitutivos desde canciones previamente ya aprendidas de memoria y que la audición de música era la manera predilecta y exclusiva de transmisión de la cultura musical.

Otro hecho destacado ocurrido en 1935 fue que la formación de los profesores de música tomó mayor importancia al ser impartida por Conservatorio Nacional bajo el nombre de “Seminario de Pedagogía Musical”, teniendo dos años de duración. Estos profesores estarían encargados de la educación secundaria y debido a su formación en la academia, eran profesores con mayores estudios en lo que respecta a la instrucción musical de quienes egresaban de la Escuela Normal de Educación. De hecho, este establecimiento era particularmente cuestionado por la mala preparación de sus egresados en la enseñanza de la música, puesto que éstos no se formaban necesariamente como maestros de la asignatura. Estos pedagogos dentro de su formación profesional tenían cursos como canto, teoría, clases de violín o piano, por lo que se les asignaba la enseñanza en la materia. Además, la finalidad de estos profesionales iba dirigida a la educación primaria y no secundaria.

Finalmente, en 1944 se promulga el Reglamento para la formación de Profesores de Estado en Música, estableciendo las condiciones 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. El primer profesor de Estado en Música titulado en Chile sería Luis Ernesto Margaño Mena, quien se tituló en 1945 y fue una figura importante en el avance de la instrucción musical creando textos de apoyo al docente y siendo por años asesor de Educación Musical de la Dirección General de Educación Secundaria (Pino, 2010).

1946 sería un año donde la educación chilena tendría un cambio significativo con la implementación del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, impulsado bajo el gobierno de Gabriel González Videla, el cual continuaba con la pedagogía de la “Escuela Activa”,

pero esta vez en la instrucción secundaria, buscando lograr el desarrollo integral de la personalidad del adolescente, preparándolo para la participación activa en una sociedad democrática (Caiceo, 2011). Uno de los hitos más importantes de esta fue la inclusión de contenidos sobre corrientes que se habían dejado de lado anteriormente. De esta manera serían parte del currículo la enseñanza del folclor musical vernáculo y campesino, además de la inclusión de la música de concierto.

La valoración de la música en las políticas educacionales que se vieron tras esta reforma, principalmente bajo el concepto de la “Escuela Activa”, consiguieron que en 1947 se creara la primera institución escolar pública preocupada de la formación musical especializada: la Escuela Vocacional de Educación Artística. Ésta luego pasaría a llamarse Escuela Experimental de Educación Artística, la cual sería conocida hoy como el Liceo Experimental Artístico de Santiago. Este recinto tenía un 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, la cual podría ser en la disciplina plástica o musical.

Posteriormente en 1965 comienza una reforma educacional que produce grandes cambios al sistema chileno, cambiando la organización de los cursos e introduciendo nuevos planes curriculares. Esta reforma fue realizada en el contexto de la “Revolución en Libertad” del presidente Eduardo Frei Montalva. La primera modificación sería en cuanto a la distribución de cursos, quedando la educación diferenciada en un ciclo básico de ocho años y un ciclo de enseñanza media de cuatro años. La formación de los profesores también se vería afectada, ya que pasa de una formación desde los normalistas, la cual comenzaba desde la secundaria, a una solamente dirigida a los estudios superiores.

En lo que respecta a la educación musical, “los contenidos y habilidades presentes en el currículum de música reflejan estas orientaciones, al dar prioridad a la interpretación musical, al desarrollo de la apreciación musical y a la promoción de criterios estéticos en relación con el estudio de la historia de la música, sobre un amplio repertorio que abarca principalmente la música docta, popular y folclórica” (Poblete, 2010). Asimismo, la asignatura cambiaría nuevamente de nombre, pasando

de “Música y canto”, establecido en 1935, a “Educación Musical”, dando cuenta de la importancia que adquiriría la asignatura.

El currículo de 1965 establece ciertos propósitos y contenidos diferenciados de acuerdo con tres ciclos, distribuidos en cuatro años cada uno. El primer ciclo, que abarca desde primer a cuarto año de educación básica, tiene por objetivo centrarse en el acercamiento al fenómeno musical desde la práctica de esto. De manera que los ejes que conforman este periodo son el canto individual y colectivo, la audición controlada y la creación y práctica de ejecución con instrumentos melódicos y de percusión. Uno de los contenidos que resalta en los contenidos es la inclusión de movimiento y la danza. El segundo ciclo, el cual comprende desde quinto a octavo básico, tiene como propósito seguir ocupando la práctica musical como eje central, pero con una profundización teórica. Los contenidos en este caso son el canto, la creación musical y la audición de obras y estilos musicales, en correspondencia a la enseñanza de su historia. En el plano teórico aparece la lectura entonada y escritura musical. En el ciclo de la enseñanza media se adaptan los propósitos educativos en forma de dos sub-ciclos. Se establece un mayor grado de especificidad que en los ciclos anteriores, además en el último sub-ciclo se establece que tomando ese camino se podría estar apto para seguir la carrera en la educación superior. En el Programa de Educación Musical de tercer año se puede leer, “perfeccionar al educando en el conocimiento de técnicas elementales y prácticas que le permitan una mejor comprensión de la música, al mismo tiempo que pueda desarrollar aptitudes y habilidades con miras a un futuro profesional o lo constituya en un auditor o consumidor de música, lo cual finalmente creará una mayor demanda musical” (Poblete, 2010).

Quiebre institucional y pérdida de lo avanzado

Otro fuerte cambio que tendría la educación chilena sería en la Reforma Educacional de 1981. En términos generales, se mantienen los currículos de 1965, ahora con un enfoque más politizado y haciendo énfasis en los principios humanista-cristianos declarados por la Junta Militar en 1974. Asimismo, estuvo fuertemente influenciado por la Constitución de 1980, poniendo como eje principal la libertad de enseñanza y autonomía de los establecimientos y quitando participación del Estado en éstos.

En el currículo de 1981 la educación musical tiene un carácter obligatorio durante el primer y segundo ciclo, sin embargo, se convierte en una asignatura optativa para la enseñanza media. Este programa está basado en tres ejes de enseñanza. Por un lado, están los objetivos que persigue cumplir, así como los enfoques metodológicos y, por último, los contenidos asociados a cada objetivo. El currículo es claro en afirmar que más que proponer una serie de contenidos lo que busca es sentar una serie de metas a alcanzar al término del ciclo escolar. Pero, al revisar el documento, se vislumbra que no existe un lineamiento de continuidad en sus ciclos, en contraste a como aparece en el currículo de 1965. “Esto es visible al comparar, por ejemplo, los objetivos propuestos para el primer y segundo ciclo de enseñanza básica y para el plan general de educación media. En los tres ciclos se aprecian contenidos relacionados entre sí, especialmente aquellos referidos a la enseñanza de la lectoescritura y los elementos básicos de la música. No es posible encontrar alguna estructura que los ordene en una secuencia explícita entre los ciclos y niveles” (Poblete, 2010). Debido a la dictadura militar y su intervencionismo en los programas educativos, se puede ver un marcado interés por enseñar tanto en el análisis como en la práctica del folclor nacional y latinoamericano, asimismo se le hace una especial asignación a la importancia del canto del Himno Nacional junto a otros de índole militar.

Para el primer ciclo de enseñanza, las propuestas metodológicas están centradas en realizar actividades que fomenten experiencias musicales, por sobre la enseñanza de contenidos específicos. Ya en el segundo ciclo se comienzan a tratar contenidos específicos como el lenguaje musical, la práctica de la ejecución y la apreciación musical, acentuada en el folclore nacional y latinoamericano, además de incluir elementos socioculturales al análisis de los repertorios. En la enseñanza media se plantea un acercamiento más profundo a la expresión musical, al desarrollo de habilidades auditivas y al fomento de la creatividad musical. En los últimos dos años de este ciclo, las clases lectivas se cambian por talleres en las áreas de folclore, instrumentos musicales, apreciación musical y coro.

Para el musicólogo Cristián Poblete, “este currículum se vuelve más débil en términos de límites y de propósitos. Los planes y programas que eran bastante detallados en los años 60’, pasan a uno que apenas enuncian objetivos generales y específicos en los contenidos. Donde además esos contenidos han sido desprovistos de su vinculación con aspectos de la sociedad”.

Otro fenómeno que ocurre en conjunto a este hecho es que a fines de 1980 sale el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) n°1, el cual fija normas sobre universidades. En este documento se puede leer en el artículo n° 12 que solo doce carreras pueden dar título de profesional a quienes tengan ciertas licenciaturas específicas las cuales también son doce. Dentro de esta lista se encuentran los titulados de abogado, licenciado en ciencias jurídicas; arquitecto, licenciado en arquitectura; bioquímico, licenciado en bioquímica; cirujano dentista, licenciado en odontología; Ingeniero Civil, licenciado en Ciencias de la Ingeniería; Médico Cirujano, licenciado en Medicina; Ingeniero Comercial, licenciado en Ciencias Económicas o Ciencias de la administración pública; entre otras. No obstante, en este listado no se encuentra ninguna de las pedagogías. Por otro lado, el artículo n° 13 indica que aquellas que no estén en el listado anterior, pueden ser enseñadas en instituciones de enseñanza superior no universitarias, es decir en recintos técnicos, por lo que la pedagogía musical sería enseñada en academias. Esto causaría que durante los años que no fueran reconocidas las pedagogías, es decir entre 1981 y 1989, se perdiera todo lo que se había desarrollado en estos campos de conocimiento. Esto se juntó a un problema que venía ocurriendo ya antes de la dictadura dentro de ciertas facultades de arte. Ya a fines de los setenta se fueron retirando por edad quienes habían desarrollado todos estos programas en los años 30' y quienes permitieron la creación de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Esto se sumó a que a fines de los años 50' surgió un fuerte movimiento contracultural gestado por estudiantes de educación musical que venían desde otras regiones, quienes traían otros elementos musicales como la música popular de carácter folclórico, los cuales el año 1968 terminaron por deponer al decano Domingo Santa Cruz, uno de los fundadores de la facultad. "Esas movilizaciones tenían una disputa epistemológica respecto a los tipos de repertorio y las miradas sobre la música que habían dentro de la universidad", comenta Poblete con respecto a este hecho.

El musicólogo indica que esta generación comenzó a asumir distintos roles dentro de la Facultad, pero que no tenían el mismo conocimiento musical, ni la investigación de sus predecesores. Luego con el Golpe Militar, muchos de estos académicos serían exiliados y perseguidos, siendo las más afectadas las casas de estudios quienes perdían a los maestros de las distintas disciplinas. Quedó de esta manera un grupo muy reducido de profesionales para formar sobre cómo enseñar música. Así durante los años 80' comenzaron a aparecer músicos sin formación pedagógica a dictar clases sobre esta materia. Este grupo de personas, en conjunto de los antiguos maestros que fueron

quedando, asumieron la responsabilidad de formar a los futuros profesores de música. En el caso de Santiago esto sucedió en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que posteriormente en el año 1985 sería la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) bajo la ley 18.433.

Ya nuevamente en democracia, efectivamente en los años 1996 y 1998, se instalan nuevos currículos relacionados a la renovación cultural que se propone post dictadura, así como también a los cambios que la ciudadanía iba a enfrentar en el nuevo milenio. Estos documentos curriculares tendrán dos ejes centrales en su desarrollo, siendo por un lado los Contenidos Mínimos Obligatorios y por otra, los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales. En estos currículos, la música vuelve a aparecer como un conocimiento fundamental a la par de las demás áreas, llevando el nombre de Educación Musical. Además, se le otorga un nuevo concepto a esta asignatura, quedando como música y cultura, centrándose en el desarrollo del pensamiento crítico y estético (Poblete, 2014).

Acá la asignatura sería parte de los planes de educación desde primero básico hasta cuarto medio, debiendo los estudiantes en los últimos cuatro años elegir entre artes visuales o musicales. Cabe destacar que, dentro de este diseño curricular, existe un elemento diferenciador en tercero y cuarto medio, ya que se destaca que en estos dos años no se enseñará específicamente Artes Musicales, sino que Composición e Interpretación musical. A lo que respecta la franja horaria de este currículum, se establece que en primero y segundo básico, correspondan tres bloques de horario, así como desde tercero a sexto con cuatro bloques. Esta disposición de tiempo sería compartida entre música y artes visuales bajo el concepto de Educación Artística. Ya desde sexto a cuarto medio sería solamente la asignatura llamada Artes Musicales, con solamente dos bloques. Sin embargo, para los últimos dos años de escolaridad, tercero y cuarto medio, se asignan tres bloques horarios, de los cuales no queda claro cómo será su disposición, ya que la materia puede ser optativa. Este modelo no sería cambiado hasta el año 2011 con las nuevas propuestas nacidas bajo la Ley General de Educación y que serán tratadas en el siguiente capítulo.

Capítulo 2: Una materia olvidada

¿Es obligatoria la asignatura en los colegios?

Actualmente en nuestro país, la educación musical es de carácter obligatorio en los planes de estudio desde primero básico según el Decreto n° 2960 promulgado el 2012. Este documento establece que la asignatura debiese tener dos bloques semanales en establecimientos con y sin Jornada Escolar Completa (JEC) hasta cuarto básico. Asimismo, indica que, en el quinto y sexto año, las horas se van reduciendo a 1,5 bloques en colegios con JEC y solamente a un bloque en colegios sin JEC. Durante el séptimo y octavo año escolar y según el Decreto n° 628 del 2016, los bloques de horario de ejecución de la materia quedan en conjunto a la de Artes Visuales, teniendo que compartir 3 bloques de horario en colegios con JEC y 2 en colegios sin JEC. Además, queda a disposición de cada colegio como usar cada horario para cada asignatura. Ya en la enseñanza media, la materia pasa a ser completamente electiva, aunque sus bloques aumentan a dos horas semanales para los niveles de primero y segundo medio según el Decreto n° 1264. Finalmente, en 3° y 4° medio siguen las mismas dos horas, pero dentro de un plan diferencial más amplio.

Si comparamos las horas destinadas a la educación musical con las asignaturas de matemáticas y lenguaje y comunicación dentro de estos planes educativos, podemos observar que existe una diferencia abismal en su asignación de tiempo. Ambas materias tienen en promedio seis bloques semanales para su enseñanza desde primero básico hasta cuarto medio en colegios con y sin JEC. De hecho, desde primero a sexto básico corresponden ocho horas destinadas solamente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con respecto a las materias de ciencias naturales e historia, las horas en promedio son similares a las asignadas a música en el ciclo básico. Esto cambia en la educación media, donde historia pasa a tener cuatro bloques y ciencias naturales pasa a seis. Esto último se entiende ya que estas materias son fundamentales en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).

Por otro lado, el carácter de obligatoriedad para la materia de Música depende solamente de sí un

establecimiento educacional decide seguir los planes y programas desarrollados por el Ministerio de Educación. El artículo nº 31 de la Ley General de Educación (Ley 20.370), establece que, “el Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media, los cuales deberán, si cumplen con las bases curriculares, ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de acuerdo con el procedimiento establecido en el artículo 53. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos. Sin embargo, los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije”. Por lo tanto, más allá de los decretos, planes curriculares y programas educativos que el Ministerio elabore, no existe un documento que obligue a un colegio a enseñar música.

En la cita anterior nos encontramos con un concepto clave el cual tiene relación con la libertad de los establecimientos para elegir sus condiciones. Pero, ni en la Ley General de Educación (LGE) o su predecesora, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), fue desarrollada esta idea, sino que ésta aparece descrita en la Constitución de 1980 cuando describe los fundamentos de la educación chilena. En este documento elaborado en la dictadura militar de Augusto Pinochet, se hace referencia a la materia en el capítulo III, artículo 19, en sus números 10 y 11. En el primero de éstos se establece que la educación es un derecho. También decreta que “los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”. Revisando estas primeras frases, podemos observar ese espíritu en pos de la libertad de enseñanza al otorgarle la decisión del tipo de educación que los padres y madres quieran otorgar a los estudiantes, y, al mismo tiempo también podemos observar que el Estado se estaría restando de esta responsabilidad al no asumir un rol garante. Si bien se puede leer líneas más abajo que, “la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población” ¿Cómo se asegura el Estado de la calidad de este sistema gratuito? Finalmente, el inciso nº10 del artículo 19 determina que, “corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el único desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la

educación”. Aquí es importante resaltar la ambigüedad de la última aseveración. Cuando se refiere a comunidad ¿De quién habla realmente? ¿La comunidad científica, la política, los ciudadanos? No queda claro este punto y también nuevamente el Estado se resta responsabilidad a la hora de ser quien sea el principal ente que se responsabilice por el desarrollo de la educación, siendo solamente quién la fomente.

Ante lo determinado en el inciso nº10 del artículo 19 de la Constitución, se pueden establecer ciertas conclusiones. Primero, el Estado se resta del desarrollo educacional. Si bien insta a la comunidad a que se haga partícipe, crea espacios y norma obligaciones a la ciudadanía para que accedan a la educación, no se adscribe como el principal garante de este pilar tan importante para el desarrollo de sus ciudadanos. Por otro lado, al entregarle la responsabilidad a los padres de la educación de sus hijos, crea un vacío en la calidad que estos recibirán. Al no establecer criterios de calidad en la enseñanza gratuita impartida por el Estado, aquellos padres que no tengan los recursos suficientes para acceder a establecimientos educacionales con mejores estándares dejarán a sus hijos sin poder adquirir los conocimientos necesarios para luego enfrentarse ya sea a las pruebas de selección universitaria y hasta la educación superior. Ante esto podemos establecer que la libertad descrita en este pasaje solamente es un filtro de clases entre quien puede participar de una educación de calidad y quienes quedan a la deriva.

En el inciso nº11 del artículo 19, se nos habla explícitamente del concepto de libertad en la educación, pero ya en relación con la privatización de los establecimientos, así como también algunas indicaciones de la finalidad de esta libertad. “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”, se puede leer en el documento. Por otro lado, se vuelve a hacer énfasis en la libertad de decisión de los padres en la educación de sus hijos estableciendo que, “los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”. Finalmente se indica que “una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de

todo nivel”. Esto daría paso a la posterior creación de la Ley n° 18.962 o mejor conocida como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Este ordenamiento jurídico fue promulgado el año 1990 por el dictador Pinochet, específicamente el 10 de marzo, último día de la dictadura militar. De esta forma las bases de la educación quedarían amarradas a lo que la Junta de Gobierno Militar y sus colegas determinarían.

Habiendo determinado el origen de la libertad de los colegios para tomar sus decisiones sin la necesidad de seguir las instrucciones del Estado, entendiendo así que cada colegio puede elegir sus planes y programas ¿Cómo se justifica la enseñanza de la educación musical en los establecimientos? La respuesta a esta interrogante se puede encontrar primeramente en la LOCE y en menor medida en la LGE cuando se abarcan los requisitos mínimos que cada estudiante debe adquirir para ir superando los ciclos de educación básica y media.

Fundamentos para la inscripción de la asignatura en los currículos

Dentro del documento de 1990 se pueden hallar ciertos objetivos generales a cumplir dentro de la enseñanza básica y la media, asimismo existen indicaciones que permiten establecer que se debería esperar de un estudiante al cumplir estos requisitos mínimos. Estos objetivos se encuentran específicamente entre el artículo 12 al 15 de la LOCE. Tanto en el artículo 12 como en el 14, se hace referencia a la finalidad que tiene el ciclo básico y medio, no obstante, en ambos incisos son bien redundantes entre sí. Por ejemplo, se hace bastante énfasis en la comprensión de la realidad y el mundo, el respeto a los valores espirituales, éticos y civiles, saber establecerse respetuosamente dentro de una comunidad y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. Por otro lado, en los artículos 13 y 15 se especifica más en las asignaturas que pueden hacer posible los aprendizajes predispuestos. Aquí encontramos que se hace explícito que materias como ciencias, historia, matemáticas y lenguaje y comunicación tengan tanta importancia en los planes curriculares, teniendo un mayor promedio de horas que asignaturas como música.

En el artículo 13 se puede leer lo siguiente con respecto a las asignaturas formativas en la educación básica:

“a) Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación y b) Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales, c) Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel y) Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales: comprender y valorar la importancia del medio ambiente”

Pero de la enseñanza de la música no se habla nada específicamente y se entiende que solamente se agrupa dentro de las artes, declarando lo siguiente:

“f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico”

Es importante destacar que en este documento se puede concluir que, para el Estado, las artes están en el mismo nivel que asignaturas más recreativas como educación física y tecnología.

Con respecto al artículo 15, el cual está dedicado a revisar los objetivos mínimos esperados en la educación media, solamente las materias de historia y lenguaje y comunicación son nombradas por sí solas. En este punto la educación artística nuevamente se ve envuelta en un conjunto, esta vez más amplio:

“a) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología con la profundidad que corresponda a este nivel desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre”

Esta ley orgánica fue bastante cuestionada porque continuaba con la mercantilización de la educación. Santa Cruz (2006) señala que existen ciertos aspectos críticos contenidos en la LOCE que facilitan las desigualdades. Primero destaca la ausencia del Estado en las responsabilidades de educación con respecto a sus ciudadanos, dejándole este rol a las familias. Así mismo, se encarga de facilitar la creación de establecimientos privados bajo el concepto de la libertad de enseñanza.

Sin embargo, no establece el aseguramiento de calidad en los colegios gratuitos dispuestos por el Estado y solo cubre el nivel básico, dejando al aire la etapa preescolar y la educación media.

En segundo lugar, destaca que la LOCE es tremendamente permisiva en torno a la creación de lugares privados de educación. El artículo 21 de esta ley señala que para que un establecimiento sea reconocido por el Ministerio debía contar solamente con un sostenedor, quien solamente debía contar con la enseñanza media completa; debía basar sus planes y programas en los descritos por el Ministerio de Educación; necesitaba contar con un personal docente, administrativo y auxiliar suficiente, sin la necesidad de una certificación correspondiente; tener un local pertinente que cumpla con las normas establecidas; tener el mobiliario y material didáctico suficiente. Una de las grandes críticas es que una vez dispuesto el colegio, el Estado debía otorgar subvenciones a estos locales, aunque la finalidad de éstos solamente sea lucrar con la educación, por lo tanto, los sostenedores se estarían financiando con dineros de todos los chilenos.

También se cuestiona la selección y exclusión de los estudiantes referida en la LOCE. Lo descrito en la ley da paso a que los padres y madres asuman la responsabilidad total de ubicar a sus hijos en un colegio que posea la calidad esperada por ellos. Pero, la gran cantidad de establecimientos disponibles y sumado a que solo algunos sean señalados como los mejores, obliga a competir entre familias por los cupos disponibles. Santa Cruz indica que hay que mejorar el sistema de selección, haciéndolo más transparente y operativo. También se menciona la libertad que los colegios tienen para expulsar a los alumnos, los cuales pueden quedar a mitad de año sin lugar que los pueda recibir para continuar sus estudios ya que en la ley no hay referencia a estas situaciones.

Por último, otra de las cosas críticas dentro de la LOCE es la ausencia del aseguramiento de calidad en los colegios, ya sea públicos o privados. Solamente existen métodos de control de calidad de la educación, como lo es el SIMCE, los cuales tienen un fuerte sentido de libre mercado. Esta prueba estandarizada limita a los colegios a solo trabajar un cierto tipo de contenido para lograr mejores resultados y poder establecerse por sobre la competencia dentro del mercado educacional. Este punto es contradictorio con el sentido de la libertad de enseñanza ya que, si se quería producir una variedad a la hora de planes y programas, los existentes solamente se estarían ajustando a las pruebas y resultados.

Estos problemas fueron fuertemente vociferados por el movimiento de los “pingüinos” el año 2006, en el cual fueron participes los estudiantes y docentes quienes le exigían al Estado poner fin a la LOCE, así como el fin al lucro, mayor equidad, gratuidad y calidad en todos los niveles educativos. Luego de varios meses de paros y tomas, el Ejecutivo cedió y prometió que enviaría una ley a ser tramitada. Esta normativa sería trabajada por una mesa multidisciplinaria la cual analizaría la situación del sistema educacional, generaría propuestas y adaptaría cambios de acuerdo al contexto educativo en la cual se imparte, además de establecer las bases para los años venideros.

Producto de esta mesa surge la Ley General de Educación (Ley 20.370), la cual sería promulgada el año 2009 por Michelle Bachelet. Esta nueva norma tendría el camino para ponerle el fin al lucro en la educación, quitando las subvenciones estatales a colegios privados. Además, habría una mayor transparencia en la inversión realizada en materia de educación. También se eliminarían procedimientos de selección de alumnos para determinados establecimientos. Finalizando con la creación de un Consejo Nacional de Educación y una Superintendencia de Educación.

Esta ley le otorgaría más responsabilidades al Estado como las descritas en los artículos n° 4, 5 y 6. En el primero destaca que el Estado es quien debe asegurar la calidad de la educación, verificando su cumplimiento. Además de entregar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el nivelamiento permanente de los docentes. En el artículo n°5 se destaca que corresponde al Estado, así como también “fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación”. Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.

Pero esta nueva ley no estaría exenta de críticas ya que presentaría varios elementos de continuidad con la LOCE, sobre todo a la hora de reproducir un modelo de educación de mercado. “Ambas leyes se relacionan principalmente con la visión de la educación como un proceso permanente, la búsqueda de calidad y la libertad de enseñanza, estos últimos aspectos, responden al modelo económico neoliberal impuesto en la década de 1980, ya que los establecimientos son estratificados

de acuerdo con la calidad de los servicios que prestan y existe una diversidad de establecimientos educativos por los cuales las familias pueden optar dependiendo de su capacidad económica” (Valdenegro, 2019).

Con respecto a los nuevos contenidos mínimos obligatorios, tanto para la educación básica como para la educación media cambian drásticamente. El documento de la LGE explicita en los artículos 29 y 30 que los objetivos generales a cumplir no implican que sean desarrollados necesariamente por una asignatura específica, sino que importa que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes descritas. Estos objetivos están divididos en dos indicaciones, la primera se refiere al ámbito personal y social y la segunda al ámbito del conocimiento y la cultura. En el primer apartado se hace referencia al desarrollo individual, en términos valóricos, afectivos e intelectuales. Asimismo, se hace énfasis al respeto a la diversidad cultural, étnica y religiosa, fomentando también el trabajo en equipo y con la comunidad. Con respecto al segundo apartado se encuentran una serie de conocimientos a desarrollar, los cuales son más específicos. Aquí se encuentran áreas de conocimiento como las matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias naturales, historia y geografía, idiomas extranjeros y artes. Si bien ambos grupos de objetivos son muy parecidos en los niveles de educación básica y media, el área destinada a las artes posee una diferencia sustancial. En el artículo no 29, grupo 2 inciso j, se establece que los alumnos deben “conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y artes visuales”, mientras que en el artículo no 30, grupo 2 inciso L, se describe los estudiantes deben “tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes”. La gran diferencia que podemos encontrar acá es que en la primera descripción se distinguen ambas disciplinas, pero en la segunda ambas se aglomeran en solamente ‘recursos artísticos’.

Uno de los grandes problemas que surge con esta propuesta es que no solo música y artes visuales se pueden describir como expresiones artísticas, sino también la danza y el teatro. Además, queda confuso llamarlo solamente como ‘recursos’, ya que ciertos establecimientos pueden usar esto para desarrollar actividades recreativas bajo la consigna de arte, no profundizando en las disciplinas. Esto también ayuda a entender por qué en la educación media es válido que música y artes visuales

sean electivas, mientras que en básica tienen horas obligatorias en los programas formulados por el Ministerio de Educación

La LGE también tenía la responsabilidad de actualizar currículos y planes, finalizando el 2019 con el Plan de Formación General para tercero y cuarto medio. Este plan educativo trabajado desde el 2017, está inscrito bajo el Decreto Supremo de Educación no 193, tiene como fin crear islas de contenidos, donde los alumnos desde establecimientos educacionales científico-humanista o técnico profesional, pueden elegir una serie de ramos durante sus últimos dos años de formación. Con respecto a la educación musical, el alumno tendrá la facultad de elegir entre creación o interpretación musical. Además, estas asignaturas trabajarán de manera modular con los estudiantes, es decir que estudiantes de tercero y cuarto compartirán la misma sala y horario. Por lo tanto, este modelo tiene un conflicto directo con la linealidad de contenidos.

Uno de los problemas que se encuentran en este plan es que señala, tanto en composición como interpretación, que el alumno con los conocimientos adquiridos durante estos dos años, podrían optar por seguir una profesión afín. En el área de interpretación se puede leer como objetivo de aprendizaje: “la asignatura tiene como objetivo entregar a los estudiantes conocimientos y habilidades interpretativas, tanto en el ámbito vocal como instrumental, que les permitan abordar obras musicales en diversos formatos y estilos, y también les sirven de base para continuar estudios superiores en el ámbito de la interpretación musical”. Sin embargo, al ser un plan aplicado de corta duración y no tener una línea programática de conocimientos consecutivos, lo anteriormente expuesto es difícil que se logre al finalizar la etapa diferenciada. También hay que dar cuenta que la mayoría de los colegios no cuentan ni con el equipamiento necesario, es decir instrumentos musicales, salas de clases diferenciales para cada disciplina y tampoco con profesores especializados en los distintos instrumentos o en composición. Esto genera un ambiente educativo bastante desorganizado para los estudiantes que elijan esta oferta educativa.

Daniel Miranda, secretario académico del Departamento de Música de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), comenta que el concepto para realizar esta reforma fue para igualar la cancha entre los colegios técnico-profesionales y los científicos humanistas, pero se terminó igualando para abajo ya que se quitaron horas y contenidos. Además, en el plano de la enseñanza musical se generaron distintos problemas y falsas expectativas, ya que

el que la asignatura de composición musical establece que según los documentos los alumnos saldrán con un nivel intermedio y preparados para la educación superior siendo una falacia según el académico. “En la Universidad de Chile, para entrar a composición musical debes estudiar en un ciclo básico de cuatro años y si quieres entrar directamente a la licenciatura hay que dar una prueba de conocimientos desarrollados, por lo menos 2 a 3 años de solfeo, armonía, piano y teoría. Es imposible que un profesor de música, con los conocimientos que el sistema le indica que debe tener, pueda formar a alguien que entre en una carrera de composición. Yo les aseguro que ni ese profesor está en condiciones de entrar en dicha carrera”, concluye Miranda con respecto a las fallas del nuevo plan de estudios.

En conclusión, podemos establecer que, desde el esqueleto legislativo de esta nación, la enseñanza de la música está sometida a la libertad por sobre planificación, la cual llega a tal punto que no existe una línea dentro del proyecto de educación que se quiere implementar a los alumnos. Esto genera que la enseñanza musical quede a merced de las posibilidades que tengan los establecimientos y los docentes, además de competir con las horas que puedan ser destinadas a las demás asignaturas. También causa que políticas públicas como las asignaturas modulares, queden solamente bonitas dentro del papel, siendo en el contexto escolar queden imposibles de aplicar en el corto plazo y mediano plazo debido a la falta de lineamientos e incoherencias conceptuales. Sin embargo, estos problemas tienen orígenes mucho anteriores, pasando hasta por la concepción en el origen del Estado chileno.

Capítulo 3:

Definiciones y prácticas de las bases curriculares en música

Con la Ley General de Educación, el Estado, a través del Ministerio de Educación, debe elaborar planes y programas de educación en conjunto a las bases curriculares de cada materia. Los colegios decidirán si usar estos programas siempre y cuando respeten los objetivos generales y complementarios descritos en las bases de los documentos realizados por el ministerio. Con respecto a la asignatura de música, en la enseñanza media existen tres programas educativos con sus respectivas bases curriculares, donde hay uno para primero medio, otro para segundo medio y el último compartido para tercero y cuarto medio.

Descripción de Música en los currículos

“La asignatura de Música permite a los y las estudiantes participar de un modo diferente de construcción de aprendizajes y desarrollo de la creatividad. En tanto actividad compleja, permite desarrollar aspectos tan variados y enriquecedores como el desafío intelectual, la metáfora y el simbolismo, la imaginación, la originalidad, la participación y el goce, las habilidades musicales, las emociones y el sentido de pertenencia. Abocarse a uno solo de estos en detrimento de los otros tiende a producir una visión parcial y tergiversada de su significado, por lo cual se promueve una Educación Musical que incorpore todos estos factores”. Esta definición es la que se puede leer en los currículos de música en los niveles de primero y segundo medio, en la cual podemos entender cómo sitúa el Estado de Chile la enseñanza de música. Es durante estos dos primeros documentos donde vamos encontrando primeras pistas sobre los problemas surgidos en una política y legislación que entregan una excesiva libertad de enseñanza, sin un plan de trasfondo.

Durante el año 2018, se establecieron los planes para primero y segundo medio, los cuales fueron firmados por Adriana Delpiano, ministra de educación durante el 2015 y 2018 en el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. Ambos están estructurados de la misma forma, primero definiendo de qué se tratarán las Bases Curriculares, así como el concepto clave de éstas los cuales corresponden a los Objetivos de Aprendizaje. Aquí también se encuentran ciertas orientaciones para implementar el programa, así como para planificar el aprendizaje y su evaluación de estos

contenidos. También se define el concepto de Música en la educación, detallando su importancia para los estudiantes. Estos diseños curriculares finalizan detallando las unidades a ver por cada semestre, con sus respectivas actividades propuestas y la forma en cómo se podrían evaluar. Cabe destacar que todo lo descrito antes de pasar a las definiciones propias de la asignatura, son iguales para todas las demás, es decir podemos leer lo mismo en el de Lengua y Literatura o Matemáticas.

Lo primero que se describe en estos documentos es que las Bases Curriculares se encuentran inscritas a través de los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales definen la expectativa formativa que se espera de los y las estudiantes. Estos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, aparecen con la finalidad de que los y las jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, pudiendo participar de forma activa, responsable y crítica en la sociedad en la cual se encuentran inmersos. Asimismo, se indica que las Bases Curriculares son solamente un referente, por lo tanto, sus contenidos no necesariamente deben ser específicos, sino que proveen un marco en términos de enfoque. Esto último demuestra que no existe un perfil desarrollado para el estudiante que se forma en música en colegios científico-humanistas, así como también en técnicos con la nueva reforma. Cada uno de estos objetivos cuenta con sus respectivos Indicadores de Evaluación. Queda descrito en el documento que estos programas de estudio con sus respectivas bases curriculares son organizados de acuerdo con el tiempo disponible que cada profesor tiene sus clases, ya que son solamente orientadores y flexibles. Por lo tanto, queda bajo responsabilidad del maestro como organizar contenidos que sean acordes a la realidad de los estudiantes y el colegio mismo.

También se pueden apreciar en el plan de educación de ambos años el concepto de Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT). Estos buscan el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como el desarrollo del conocimiento y la cultura. Se indica, además, que el logro de los OAT depende de una totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar de los y las alumnas y determinados por el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Entre estos podemos leer actividades como los procesos de gestión curricular y pedagógica que llevan a cabo las y los docentes y los equipos directivos; las dinámicas de participación y convivencia; las normas, ceremonias y símbolos de la escuela; los aprendizajes abordados en cada asignatura; el despliegue de iniciativas de los y las estudiantes; las interacciones y dinámicas que se establecen en los

espacios de recreos, así como las relaciones humanas y vínculos que se generan en la cotidianidad escolar entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Por lo tanto, los OAT deben estar integrados a todos estos hitos. Sin embargo, llama la atención la aparición de este concepto, ya que luego no vuelve a aparecer en todo el documento y cómo podemos observar no se define bien de que se trata, siendo solamente un detalle rimbombante dentro del currículum que posteriormente queda en el olvido.

Benjamín Gutiérrez, profesor de música del liceo multigénero Eloísa Díaz, ubicado en la comuna de Independencia, comenta que los docentes deben seguir las bases curriculares planteadas por el Ministerio, las cuales se pueden flexibilizar. “Tenemos que ver el currículum, porque hay objetivos mínimos a repasar y eso se fiscaliza. Lo bueno dentro de la música es que se pueden adaptar estas propuestas. Estos planes son bastantes generales, no son contenidos muy puntuales como lo eran en los programas anteriores de la última reforma donde te decían que debías pasar rock chileno y argentino o música de crítica social. Ahora es mucho más amplio. Uno puede agarrarse del objetivo que se centra más en habilidades y el contenido trabajarlo acorde del contexto de las mismas estudiantes y a lo que yo considero importante de lo que ellas sepan. Para mí, en el fondo el currículum es un marco de referencia, donde tomo las unidades, tomo los objetivos, pero yo los adecuo al contexto tanto cognitivo como a nivel de conocimientos de las estudiantes”, comenta el profesor.

En la misma línea, Sebastián Hernández, profesor de música del colegio particular Villa María Academy, ubicado en Las Condes y posicionado en octavo lugar en el ranking PAES 2024, comenta que ellos tienen libertad curricular a la hora de enseñar la asignatura, siempre y cuando se sigan las bases específicas. “El colegio propone sus propios planes, los envía al Ministerio y éste lo acepta siempre y cuando esté dentro de los lineamientos de lo que se quiere enseñar. En ese sentido, el Ministerio propone dos grandes áreas, la composición y la interpretación y en el colegio nos enfocamos en ambas. Hacemos una asignatura que se llama composición e interpretación musical. Entonces, en el mismo ramo, las alumnas pueden experimentar con trabajo teórico y práctico, lo que les lleva a crear composiciones musicales”, puntualiza el docente.

Estos programas también se presentan como una herramienta para ayudar al profesor en sus tareas más administrativas, ya que contemplan orientaciones para implementar el programa, para

planificar el aprendizaje, así como orientaciones para evaluar estos contenidos transmitidos a los estudiantes. En la primera orientación podemos leer que se debe tener en cuenta la etapa en la cual están pasando los estudiantes, es decir la adolescencia. Se especifica que en esta etapa los jóvenes están pasando por procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Asimismo, están desarrollando su identidad. Por lo cual es tarea del maestro responsable incentivar la autonomía y la concepción del mundo que los rodea, así como también acompañarlos en sus aprendizajes y darles espacio. Se plantea también que dentro de las clases se utilicen las tecnologías de la información y comunicación. Uno de los puntos relevantes de esta orientación y de los cuales se repite posteriormente en estos programas es el llamado Atención a la diversidad. Esto indica que antes de realizar una clase o una actividad de contenidos, se debe entender los diferentes grupos presentes en la sala de clases, pero no solamente esa diferencia étnica, cultural o social de la cual se podría pensar, sino que también a cómo aprenden los objetivos trabajados. De manera que se solicita que, a la hora de diseñar las estrategias pedagógicas, se tenga en cuenta el tiempo para que todos puedan quedar incluidos. Esto puede tener un efecto negativo a la hora de planificar estrategias de conocimientos lineales que puedan desarrollar los alumnos, limitando aprendizajes y contenidos que podrían ser útiles para todos y todas.

Con respecto a la segunda orientación, el documento establece que la planificación de las experiencias de aprendizaje es un elemento fundamental para promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Además, permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos, así como también define la mejor forma de evidenciar los logros. En este punto se recomiendan tres tipos de planificaciones temporales. El primero corresponde a la organización anual, donde los contenidos se estructuran en un año y ajustada al tiempo disponible. La segunda tiene relación a las unidades que cada currículum presenta, definiendo experiencias de aprendizajes y evidencias. También se especifica que se debe generar un sistema de evaluación y retroalimentación para dar cuenta de los aprendizajes de cada unidad. Finalmente, la tercera recomendación corresponde a las clases en sí mismas, la cual orienta a detallar actividades, las cuales pueden ser las recomendadas en los programas de estudios o las que el docente crea necesarias para desarrollar los OA.

La tercera y última orientación corresponde a la orientación para evaluar aprendizajes. Aquí se define que la evaluación cumple con la promoción, retroalimentación y el logro de los aprendizajes, ayudando tanto a profesores como estudiantes a entender comprender de mejor forma los avances en la asignatura. Un punto interesante en esta orientación es cuando se les indica a los profesores que deben orientar a sus alumnos para que éstos puedan hacer balances de sus aprendizajes y asumir un rol protagonista dentro de su proceso formativo, es decir que sean ellos mismos quienes le entreguen al profesor los detalles de cómo aprenden de mejor forma los contenidos y qué cosas les gustaría revisar con respecto a una asignatura. Como vimos anteriormente, la diversidad es uno de los puntos importantes en estas bases curriculares, por lo tanto, también se solicita utilizar

La organización curricular de esta asignatura en primero y segundo medio está dividida en tres ejes. Primero y segundo comparten la misma estructura, siendo estos ejes: Escuchar y Apreciar, Interpretar y Crear y Reflexionar y Relacionar.

Cada uno de estos ejes contienen un número de OA a desarrollar durante las unidades en el plan de educación. A lo que respecta a Escuchar y Apreciar podemos leer que se encuentran inscritos los objetivos, OA,1 Apreciar musicalmente manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo presente en la tradición oral, escrita y popular, expresándose mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales y OA2, Comparar músicas con características diferentes, basándose tanto en elementos del lenguaje musical y en los procedimientos compositivos, como en su relación con el propósito expresivo.

En cuanto al eje Interpretar y Crear podemos encontrar tres OA. Primero, OA3 Cantar y tocar repertorio diverso y relacionado con la música escuchada, desarrollando habilidades tales como conocimiento de estilo, identificación de voces en un grupo, transmisión del propósito expresivo, laboriosidad y compromiso, entre otras; OA4 Interpretar repertorio diverso a una y más voces, con precisión técnica y fluidez, utilizando diversos medios de registro y transmisión en la gestión y presentación de su quehacer musical; OA5 Improvisar y crear música dando énfasis a la experimentación con el material sonoro, arreglos de canciones y secciones musicales, basándose en ideas musicales y extramusicales.

Finalmente, en el eje Reflexionar y relacionar podemos encontrar los siguientes OA, OA6 Analizar fortalezas y áreas de crecimiento personal en la audición, interpretación, creación y reflexión, y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo, proponiendo alternativas de desarrollo; OA7 Evaluar la relevancia de la música, destacando el singular sentido que esta cumple en la construcción y preservación de identidades y culturas.

Durante el año 2021 entraron en vigencia los documentos de tercero y cuarto medio para todas las asignaturas bajo el decreto n° 139 de 2019 como se había señalado en el primer capítulo. Estos documentos fueron aprobados el año 2020 llevando la firma del ministro de educación Raúl Figueroa, quien ejerció la cartera de educación durante el período presidencial de Sebastián Piñera. Si bien estos documentos tienen bastantes similitudes a los documentos descritos anteriormente en cuanto a las definiciones de los OA con las habilidades, conocimientos y actitudes, así como las orientaciones y el respeto por la diversidad, tienen ciertas diferencias determinantes en cómo se perciben las bases curriculares.

Pero, mientras más nos adentramos en este documento, nos vamos encontrando que la disciplina no se encuentra definida para y por sí misma. Llegando a las definiciones podemos encontrar que ya no existe una asignatura de Música como tal, sino que ésta se engloba con las disciplinas de Artes Visuales, Danza y Teatro. Este aspecto afecta directamente la enseñanza no solo de la Música, sino de todas las demás áreas que se engloban en una sola idea, puesto a que cada aspecto tiene sus propias definiciones, características y necesidad. Si bien pueden tener puntos en común y lugares interdisciplinarios, se hace muy difícil establecer una base de aprendizaje si se aglutinan todas. En cuanto a la definición de artes podemos encontrar que se define como, “las presentes Bases Curriculares entienden que tanto la realización de trabajos y proyectos de arte como la experiencia y apreciación estética, implican el manejo de símbolos y son modos de conocimiento, por lo que permiten desarrollar la mente, amplían su comprensión de la realidad y enriquecen sus facultades creativas, imaginativas y simbólicas, necesarias para construir una visión propia del mundo que los rodea. Por esta razón, la asignatura busca fortalecer las habilidades para manejar los lenguajes artísticos, sus medios, técnicas y procedimientos, aplicándolas en el desarrollo del proceso creativo o interpretativo, según corresponda. Por último, la relación de las artes con los procesos de expresión, creación, interpretación, apreciación y difusión involucran el desarrollo del

autoconocimiento y la exposición de emociones y sentimientos personales frente a otros. Eso contribuye a promover la conciencia ciudadana a través del reconocimiento y el respeto de la diversidad. Por esto, es especialmente relevante promover una relación positiva con el aprendizaje en todos los estudiantes, favoreciendo instancias de metacognición y retroalimentación sistemáticas acerca de procesos y resultados, como herramientas clave para nuevos aprendizajes”.

Los ejes también son compartidos con el plan común de artes, es decir con las asignaturas modulares de Artes Visuales, Danza y Teatro y solamente sus Objetivos de Aprendizajes son diferenciados. En este apartado la organización curricular se basa en: Expresar y crear, Apreciar y responder y Comunicar y difundir.

En relación al eje Expresar y crear podemos encontrar que sus OA son, OA1 Experimentar con diversos estilos musicales contemporáneos, utilizando diferentes recursos de producción musical (voz, objetos sonoros, instrumentos musicales y tecnologías); OA2 Crear música para expresar emociones e ideas, tomando riesgos creativos al seleccionar recursos de producción y al aplicar elementos del lenguaje musical (ritmo, armonía, duración, tono, entre otros); OA3 Interpretar repertorio personal y de músicos de diferentes estilos, en forma individual o en conjunto, considerando elementos característicos del estilo y un trabajo técnico coherente con los propósitos expresivos.

En el segundo eje, Apreciar y responder, se encuentran los siguientes objetivos, OA4 Analizar propósitos expresivos de obras musicales de diferentes estilos a partir de criterios estéticos (lenguaje musical, aspectos técnicos, emociones, sensaciones e ideas que genera, entre otros), utilizando conceptos disciplinarios; OA5 Argumentar juicios estéticos de obras musicales de diferentes estilos, considerando criterios estéticos, propósitos expresivos y aspectos contextuales; OA6 Evaluar críticamente procesos y resultados de obras musicales, personales y de sus pares, considerando criterios estéticos, aspectos técnicos y propósitos expresivos, y dando cuenta de una postura personal fundada y respetuosa.

Por su parte el último eje, Comunicar y difundir, solo presenta un objetivo, OA7 Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras e interpretaciones musicales propias, empleando diversidad de medios o TIC.

Como las nuevas bases curriculares establecen que los cursos de tercero y cuarto medio estarán compuestos por asignaturas modulares compartidas entre estos dos niveles, las unidades de los currículos son compartidas. En este caso para Música son las siguientes, Descubriendo la vida en la música, Música y tecnologías, Haciendo música y Compartiendo nuestra música. Así como los documentos curriculares, éstos también tienen ciertos OA incluidos en su descripción. Con la primera unidad teniendo los OA 1, 4 y 5, la segunda con los OA 2, 3, 4 y 6, la tercera con los objetivos 1, 2, 3, 4 y 6 y finalmente la última unidad con los OA 3, 6 y 7. En esta base curricular ya no aparece un gran listado de actitudes como estaban en las anteriores, sino que para cada objetivo de aprendizaje se establece una actitud que debe realizar el estudiante.

¿Qué se enseña de música en los colegios?

Terminando estas definiciones se presentan las actividades curriculares, las cuales están divididas en cuatro unidades. Tanto para el primer semestre y el segundo, son dos unidades en cada uno. Estos grupos de aprendizaje son para primero medio Lo que la música nos muestra, Lo que la música nos cuenta, la música nos identifica y Compartiendo nuestras músicas. Cada una de estas unidades contiene ciertos OA. Lo que la música nos muestra contiene los OA 1, 3 y 7; Lo que la música nos cuenta los OA 2, 4, 5, 6 y 7; La música nos identifica con los OA 1, 2, 3, 5 y 7; Compartiendo nuestras músicas contando con los OA 1, 4, 5, 6 y 7. Cada uno de estos OA contiene los Indicadores de Evaluación a un costado determinando qué aprendizajes se esperan.

Para segundo medio las unidades presentes en el documento son, Música y tradición, Música y cultura, Música y otras artes y Compartiendo nuestras músicas. Leyendo esto podríamos decir que realmente existe un lineamiento y una diferenciación entre estos dos años, pero si nos vamos al detalle de cada unidad nos damos cuenta de que comparten los mismos Objetivos de Aprendizaje y los Indicadores de Evaluación. Por ejemplo, si comparamos la unidad de primero medio Lo que la música nos muestra y Música y tradición podemos encontrar que comparten los OA 1, 3 y 7 y los indicadores de evaluación dicen casi exactamente lo mismo. En el primero podemos leer, Reconocen características musicales propias de obras y manifestaciones musicales de Chile y el mundo; Describen por diversos medios sensaciones, sentimientos e ideas que les sugiere la música escuchada; Fundamentan su apreciación sobre manifestaciones y obras musicales de diversos contextos y culturas. Mientras que en Música y tradición se establece que los estudiantes describen

características musicales de obras y manifestaciones musicales de Chile y el mundo de acuerdo a su contexto; Integran sus conocimientos musicales al explicar por diversos medios (orales, escritos, digitales) las sensaciones, sentimientos e ideas que les sugiere la música escuchada; Fundamentan su valoración por manifestaciones y obras musicales de diversos contextos y culturas de acuerdo a sus conocimientos y experiencias. Esto sucede en todas las unidades por lo que podemos argumentar que no hay ninguna preocupación real en el desarrollo de los contenidos de manera secuencial.

Otro detalle que se encuentra en la sección de las unidades es que describen ciertas actitudes al trabajar con los escolares. Llama la atención porque hay muchas acciones que no tienen mucho que ver con el trabajo en la sala de clases y menos con tareas que pueda realizar el profesor, sino que son disposiciones propias de los estudiantes. Por ejemplo, en la unidad 1 tenemos que éstos deben A) Demostrar disposición a desarrollar curiosidad, interés y disfrute por los sonidos o B) Reconocer la dimensión trascendente y espiritual del arte y la música para el ser humano. Ante esto cabe preguntarnos ¿Cómo se puede evaluar esto? ¿Cómo un profesor puede trabajar con estas acciones tan individuales y subjetivas? Sobre todo, teniendo en cuenta que la mayoría de los colegios hay como mínimo 30 alumnos por clase.

Lo más importante dentro de estas unidades son las sugerencias de actividades, las cuales están diseñadas para cumplir los OA específicos. Además, cuentan con evaluaciones y fórmulas de cómo usar éstas para los distintos ejercicios de aprendizaje. Aquí nos encontramos con lo que se había descrito anteriormente con respecto a la visión flexible y propositiva de estos documentos curriculares, puesto a que si leemos las proposiciones nos daremos cuenta de que no tienen ningún sentido lógico entre una y otra. Tomemos dos ejemplos de la unidad Música y Cultura destinada para segundo medio.

Podemos leer que una de ellas es: “Escuchan y comparan obras musicales de Latinoamérica, por ejemplo, *Pájaro campana* (Paraguay) y *Pajarillo verde* (Venezuela) *Ay mama Inés* (Cuba), *El Cañaveral* (Perú), *Los Hermanos*, *Atahualpa Yupanqui* (Argentina) u otras con características musicales similares. Identifican los elementos y características musicales en común, cómo son utilizados los instrumentos, si se encuentran en modo mayor, menor, modal, si utilizan escala pentátona u otra. Luego, elaboran de manera individual una comparación de ambas obras

basándose en algunos de los criterios señalados anteriormente. Esta puede realizarse mediante un listado de aspectos descritos, expresión corporal o por medios digitales (presentación, imágenes). Comentan qué sensación les genera escucharlas y fundamentan sus descubrimientos ante el curso” y otra actividad es, “realizan una encuesta a otro curso del colegio (puede ser o no del mismo nivel) acerca de sus preferencias musicales y las comparan con las propias. Reflexionan a partir del contexto en que surge la música que aparece en las respuestas o del contexto en que esta se realiza. Para la elaboración de la encuesta se sugiere tener presentes aspectos como la edad, el curso, sexo, estilos de música preferidos, ejemplos de grupos o cantantes, entre otros”.

Ya viendo estas dos propuestas podemos preguntarnos una gran cantidad de cuestiones, por ejemplo, ¿Qué tiene que ver una actividad con la otra? ¿Cómo pasamos de identificar elementos y características musicales a reflexionar sobre respuestas de una encuesta? Siendo más duros con estas actividades, sobre todo con la primera, podemos establecer que ¿Los y las jóvenes tienen los conocimientos necesarios para identificar si una canción está en modos griegos o la escala que utilizan? Si uno revisa los contenidos de educación superior, podemos observar que recién en los ramos de teoría musical se hace revisión de los modos griegos, la construcción de escalas, etc. Entonces ante esto queda la pregunta sobre cómo es posible que se piense desde los curriculistas que jóvenes sin base musical, puesto que como hemos señalado anteriormente no es obligatoria, estén revisando contenidos de la educación superior. Y esta diferencia abismal en actividades se puede ver en todas las unidades, no solo en la anteriormente mencionada.

Las actividades en estos documentos están mayormente trabajadas que en los dos anteriores. Por ejemplo, cada ejercicio musical descrito lleva consigo el propósito para el cual va a ser trabajado, los OA correspondientes, solamente una actitud que debe presentar el estudiante. La duración de este ejercicio, planteando cómo se debería desarrollar en la sala de clases paso a paso y entregando orientaciones para el docente. Además, enumera recursos con los cuales se podría trabajar en estas actividades. Por ejemplo, se nombran softwares de edición de música, sonido y video, completando así el uso de las TIC. También se entrega un listado de canciones u obras musicales acordes a la unidad, donde se pueden encontrar géneros desde pop, jazz, rock latino, pasado por música experimental contemporánea, cinematográfica y religiosa.

Si bien estos programas educacionales están mejor desarrollados y planteados para su uso en la sala de clases, siguen siendo propositivos, por lo que no siguen una línea curricular. Esto se ve reflejado en actividades que son, por ejemplo, analizar distintas músicas y compararlas, realizar videoclips con música original o usar programas de creación musical para realizar una composición propia. Sin embargo, no hay un sustento teórico musical dentro de estas propuestas, sobre todo teniendo en cuenta que en el principio de estas reformas curriculares se plantea que cursando estos dos años se podrá continuar la asignatura en la educación superior sin problemas. En alguna que otra actividad se orienta al profesor a repasar un poco teoría musical vista en años anteriores, pero ¿y si esos contenidos no se revisaron en periodos anteriores? Como estos son planes de estudio durante estos años escolares son pensados de forma modular, los puede tomar un alumno que nunca vio música en la etapa escolar. Ante esto cabe preguntarse ¿Puede un alumno estar preparado para la educación superior sin que nunca haya visto un pentagrama, las distintas llaves, escalas, tonalidades, armaduras, etc.? ¿Con qué criterios se formula una propuesta y luego en la ejecución no sigue la misma lógica? Por último, cabe recordar también que estos programas están desarrollados para las asignaturas Interpretación musical y Composición musical, donde nuevamente se produce este conflicto dentro de los saberes, ya que las propuestas son muy abiertas para desarrollar o una buena técnica inicial en algún instrumento o los conocimientos básicos para componer a conciencia una pieza musical. Y en caso de existir, no hay una base teórica fuerte para trabajarlos apropiadamente.

Leyendo todos estos programas, podemos concluir que si bien, un alumno puede llegar a la educación superior cursando alguno de estos cursos, esto deberá ser prácticamente un trabajo individual; usando métodos extracurriculares y con un profesor que lo acompañe personalmente en el proceso. El Estado claramente aún no ha tomado la responsabilidad en construir buenos planes y programas curriculares, dejando que esta idea de la extrema libertad, propia del neoliberalismo, permee profundamente en la educación dejando en manos de quien enseña la decisión de contenidos, pero sin especificar qué es lo que se quiere que se enseñe o cual es la finalidad de la asignatura. No existe linealidad de contenidos. Esto afecta gravemente a los ciudadanos que se están formando, ya que primero, no se le da relevancia en la sociedad a la disciplina, estableciendo que esto solo es un pasatiempo. Tampoco se entrena de buena forma el sentido crítico y estético

para discernir audiciones. Ni da las posibilidades de formar músicos dentro de la sala de clases, que quieran ser artistas profesionales.

El profesor Benjamín Gutiérrez es crítico con respecto a la idea de estos documentos que plantean que los alumnos deben salir teniendo grandes habilidades musicales, siendo que el tiempo y los recursos no dan para esto, comentando que “el currículum te dice que vas a salir prácticamente experto en un par de instrumentos, cuando eso en la educación municipal no es así. No logramos esos objetivos en esas habilidades, porque hay que adaptarse a la realidad de las estudiantes”. El profesor comenta que para coordinar contenidos que serán vistos en el liceo donde enseña, se realiza un trabajo en conjunto a la otra profesora de música, principalmente porque comparten las clases en el ciclo medio en el electivo de educación musical. Gutiérrez hace clases en primero y tercero medio y la otra profesora de segundo y cuarto medio. Para esto cada uno le pide al otro una serie de conocimientos y habilidades que deben ser trabajadas, siguiendo así una linealidad de enseñanzas. Asimismo, esto también se realiza a nivel de ciclo e institucional, ya que no se quiere que las materias tengan un carácter atomizado entre profesores y profesoras. Con respecto a los contenidos, el profesor de música y teniendo en cuenta los ejes presentados en las bases curriculares, él se centra en las habilidades que tengan que ver con ejecución musical. “Me interesa que aprendan a tocar y a cantar. Estableciendo ciertos pasos, por ejemplo, aprender a digitar en la guitarra, tocar unos acordes y luego ir a la canción. Que haya una estructura”, explica Gutiérrez con respecto a las materias que se ven dentro de sus clases. Además, comenta que utiliza el contexto social para repasar ciertas materias, por ejemplo, para hablar de nacionalismo europeo tomó lo sucedido en Colchane, donde se quemaron las carpas a los inmigrantes, para crear paralelismo y producir un conocimiento más cercano.

Este liceo contiene una iniciativa pedagógica llamada Aprendizaje en base a proyectos, en el cual se unen distintas asignaturas para abordar un tema desde las distintas perspectivas. Por ejemplo, este año en primero medio, se realizó un trabajo de música en conjunto a historia, revisando todo el proceso del siglo XIX en Europa, Latinoamérica y Chile. En este contexto en la clase de educación musical, se revisaron composiciones europeas, viendo como estas producciones influyeron en la región latinoamericana y en el territorio chileno tanto en la música docta como popular de la época. Y también cómo estos países dentro del continente dialogaban en este periodo

de la historia. Por ejemplo, como la zamacueca, de origen peruano, influyó en la cueca chilena y qué información hay al respecto. Gutiérrez comenta que se hicieron bastantes trabajos interesantes, como en uno que se hablaba de Portales y también del Rococó. Sin embargo, para realizar este tipo de proyectos, se necesita de una mayor gestión, tiempo y coordinación con los demás profesores.

Como se describió anteriormente, para planificar las clases, primero hay que diagnosticar el contexto donde se aplicará. Gutiérrez comenta que los contenidos descritos en las bases para octavo o primero medio, hay ciertas cosas que no se podrán realizar, porque no han adquirido una base sólida durante la enseñanza básica principalmente porque música solo tiene 45 minutos a la semana durante todo este ciclo. Recién en el ciclo medio tienen el electivo y pueden profundizar en la materia. En este punto también se definen las evaluaciones con sus indicadores. Esto se les comenta a las estudiantes, para que tengan en cuenta que aspectos de los conocimientos a trabajar serán evaluados y de qué formas, para que puedan estudiar mejor. Un punto que crítica el docente es en relación con las actitudes que se establecen, comentando que en términos valóricos pueden ser realizados, pero en artísticos es subjetivo. Además, que tampoco son medibles, como en el caso de la actitud “Demostrar disposición a desarrollar curiosidad, interés y disfrute por los sonidos y las músicas (o diferentes manifestaciones musicales)”. “Encuentro que las actitudes están más como un manifiesto en los currículos que otra cosa. Tampoco se le toma el peso a nivel institucional. A mí por ejemplo no me piden que desarrolle actitudes, sino que se centran en las habilidades y contenidos”, concluye Gutiérrez.

La situación del colegio Villa María Academy es bastante diferente a lo que se vive en un liceo municipal, y demuestra las brechas originadas desde las diferencias principalmente económicas entre ambos establecimientos. Sebastián Hernández, explica que se realiza una estructuración de los aprendizajes en base al desarrollo de las habilidades, siguiendo los Objetivos de Aprendizajes del Ministerio, el cual tiene una planificación que va desde el primer nivel de transición y que su finalidad es trabajar la música en equipo. El profesor es consciente de que las clases propuestas por el Ministerio dependen mucho de, “si tienes buena implementación desde muchos aspectos, es decir, infraestructura, cantidad de docentes preparados, espacios donde realizar la asignatura e instrumentos necesarios para cada estudiante”. Además, el maestro indica que hay una preocupación permanente por la mantención de los instrumentos, los cuales son llevados a un

luthier, donde son calibrados y reparados, dejándolos en óptimas condiciones para su uso en los espacios asignados para la asignatura.

“En pre-kínder tenemos una especialista que trabaja con un programa particular llamado Music Together (modelo educativo que busca la estimulación temprana mediante el ritmo y el canto), el cual es de origen estadounidense y se adecua al contexto del colegio. De primero a tercero básico hay un desarrollo de la clase enfocado en la parte instrumental, la parte vocal, el desarrollo de habilidades de lectura, el desarrollo teórico, de contextos musicales, más allá de los contextos culturales. Desde cuarto básico en adelante, tenemos un programa diferenciado, ya que las niñas escogen instrumentos y van cada una con un profesor que maneje éstos, para que luego puedan formar conjuntos musicales”, describe el docente de música el plan impartido en el local de educación particular.

Con respecto a la nueva propuesta modular en los curriculum de tercero y cuarto medio, Hernández comenta que es difícil abordar asignaturas tan específicas como la composición o la interpretación de instrumentos determinados, si no existe en la malla de pedagogía ramos que contengan en profundidad estos elementos. Solamente dependerá de cada profesor especializarse personalmente, pero la educación universitaria y los egresados no están capacitados al egresar. “Estamos hablando de un área de la música que no es tan sencilla de abordar si es que tú eres solamente profesor. Yo tuve un par de ramos de composición (en la Universidad Mayor) que se ven muy someramente, desde la superficie. No teníamos ese ramo especializado durante los cuatro o cinco años de carrera que te permitiera salir con los conocimientos necesarios para enseñar”, puntualizó el profesor.

En otro punto específico, El Liceo Experimental Artístico (LEA), ubicado en la comuna de Quinta Normal, es un colegio técnico-artístico que data del año 1947. Desde 1987 es administrado por una corporación privada, siendo la Universidad de Santiago quienes se hicieron cargo de este recinto el año 2017. Este colegio a partir del año 2004 está autorizado para entregar el grado de Título Técnico de Nivel Medio a los alumnos que cumplan con la formación definida por el establecimiento. Esto es logrado debido al decreto exento n° 1082. Además, el LEA tiene la facilidad de crear sus propios Planes y Programas mediante la resolución exenta n°176, promulgada en 2001, la cual declara que este liceo es de Especial Singularidad. Actualmente imparte clases desde 1° básico hasta 4° medio, con una malla curricular enfocada en distintos habilidades y

conocimientos, impartiendo cursos especializados de Artes Escénicas con la Mención en Interpretación Teatral, e Interpretación en Danza Clásica y Danza Folklórica; en la Mención de Artes Visuales con la especialización en Orfebrería, Escultura y Pintura, y la Mención de Diseño; y en Artes Musicales, con la mención de interpretación Musical, en diferentes instrumentos, donde pueden proyectarse en el campo Clásico o Folklórico.

El intérprete en guitarra y licenciado en música de la Pontificia Universidad Católica, Pablo Baigorrotegui, imparte clases de guitarra en el Liceo Experimental Artístico (LEA) desde el año 2013, enseñando desde primero básico a cuarto medio. Él cuenta que los niveles de primero y segundo básico en el establecimiento son más bien exploratorios y ya en tercero básico en adelante, a través de una prueba de selección, se determina a qué especialización instrumental o área de conocimiento irá el estudiante. “Cada uno de los docentes que hace clases de su instrumento, aplica los mismos métodos del conservatorio. La cual se trata de la formación inicial con los métodos de cada instrumento. Donde existe la clase semanal, por ejemplo. (...) Se da la misma situación que en los conservatorios, tú vas a estudiar con un maestro, un intérprete”. Este docente explica que la lógica del conservatorio guarda relación a esa conexión entre estudiante y maestro, donde éste último según las necesidades y nivel del alumno de forma individual le entrega el material de estudio necesario para su avance. Por ejemplo, hay un alumno de cuarto básico que tiene el mismo nivel de octavo y en base a eso se le enseña a cada uno ciertos repertorios. Por lo tanto, en el LEA desde el estudio del instrumento no hay estructuración de aprendizajes según el curso específico. “Cada alumno es un mundo en sí mismo. Generalmente, la parte de la especialidad musical, o sea esto de los contenidos, el nivel en que está tocando, la parte técnica, el sonido, la parte kinestésica, la posición, todo eso no va de la mano con el curso en el que está, sino del grado de la habilidad, dedicación, apoyo de la familia, de las cualidades natas y del talento del estudiante”, comenta el intérprete en guitarra.

Para lograr estos contenidos, el docente hace una planificación de estudios mensuales, diferenciándose de otras asignaturas donde la programación se hace clase a clase. Esta planificación contempla cuatro clases con la misma descripción, ya que la formación instrumental es un proceso más largo. Si bien el docente Baigorrotegui cursó dos años de pedagogía en sus inicios en la educación superior, se cambió rápidamente a los estudios en interpretación de guitarra.

Esto queda expuesto al momento de comentar que no tiene muy claro el desarrollo de los OA dentro de las planificaciones, por lo que las personas de UTP lo ayudan a escribir estos parámetros. “Al traducir el lenguaje de una Unidad Técnica Pedagógica, cómo traduzco mi disciplina. El jefe de UTP siempre ha sido generoso y me ha ayudado. Por ejemplo, me dice, debes usar estos verbos y conjugaciones, adquirir, asimilar, absorber, ejecutar. Uno tiene que hacer ese trabajo llevado a la enseñanza de la guitarra”, concluye el profesor. Con respecto a los indicadores de evaluación, Baigorrotegui comenta que en el colegio existe una rúbrica hecha entre los mismos intérpretes. Esta herramienta contempla diferentes habilidades como el manejo del pulso, ritmo, notación, sonido y técnica. También existen otros parámetros más actitudinales, que son la responsabilidad en el estudio, disciplina y compromiso, es decir, si va a las clases y trae el material. Todo esto contempla una escala de 40 puntos, donde existe una tabla que va del 0, no logrado al 5, logrado, la cual se promedia con evaluaciones clase a clase.

Viendo estas dos diferencias de enseñanza entre colegios, podemos notar claramente los objetivos que cada escuela tiene. Con respecto a la enseñanza científica humanista, tenemos que el Estado ha definido que la enseñanza de música solo se vea como materia de adorno y casi extracurricular, dejando implícitamente que la escuela en sí no es una generadora de artistas. Por otro lado, y totalmente opuesto, la formación en escuelas artísticas, si tiene un fin de dar a sus estudiantes una formación de músico profesional. Sin embargo, y como explica Baigorrotegui, cada alumno es una particularidad y aquel que no es muy aplicado, podrá salir tocando un instrumento, pero no tendrá una formación profesional. Esto es un problema al momento de posicionarse frente a la elección de un camino en la educación superior, ya que al no tener profundidad en las otras materias quedará expuesto frente a la competencia que significa postular y acceder a la Universidad o Institutos. Ante esto es necesario que el Estado, a través del Ministerio de Educación, pueda generar un plan de estudios que den paso a otorgar conocimientos necesarios para que un alumno pueda desempeñarse como músico, sin descuidar los demás conocimientos.

El problema de la creatividad

Uno de los conceptos inscritos en las bases curriculares que más ruido genera a la hora de hacer clases es la creatividad. Constantemente aparece dentro de las determinaciones generales de estos currículos, dotando a todas las materias de este componente. El problema surge que al leer las

definiciones del currículo de Lengua y Literatura o de las Ciencias, nos encontramos que esta idea no tiene un espacio definido en sus documentos programáticos. Esto genera que la responsabilidad de crear solo se les asigne a los profesores de artes, lo cual no tiene una gran justificación ya que se puede ser creativo desde las matemáticas, la literatura, la historia y las demás asignaturas.

Con respecto al concepto de música dentro del currículum y su valoración principalmente en aspectos creativos, Gutiérrez comenta que, “las definiciones de creatividad son también súper diversas. En el departamento de artes hemos tenido esta discusión ¿Cómo vamos a evaluar la creatividad? ¿Hay algo más o menos creativo? Entonces aparecen los que dicen que en el fondo la creatividad es libre, no debe tener ningún parámetro y debemos dejar a los (sic) estudiantes hacer lo que quieran básicamente. Por otra parte, están los que dicen que la creatividad siempre tiene que ser guiada. No se puede hacer lo que uno quiera, sino que, dentro de ciertos parámetros, reglas y cánones. Por lo tanto, podemos ser creativos en la técnica barroca o clasicista, aunque sean técnicas totalmente distintas”. El profesor de música rescata por otro lado que los aspectos creativos también tienen que ver con la resolución de problemas. “Cuando estábamos realizando uno de los documentos del Proyecto Institucional, discutimos que la creatividad debe ser entendida como la capacidad de resolver problemas de manera no convencional. Desarrollando ciertas herramientas que te permitan visualizar ciertos problemas y darles soluciones que otras personas no habían pensado antes, o bien, no se habían considerado anteriormente”, concluye el docente.

Si bien esta discusión conceptual sobre la creatividad no limita a que en el liceo no se trabaje en base a esto. Gutiérrez cuenta que hay actividades donde él propone un ritmo y pide que sus estudiantes usando este ejemplo, realicen una melodía con sus notas y dinámicas correspondientes. “Es un proceso creativo, pero guiado. En el fondo eso es lo que hace cualquier artista cuando va a grabar. Un artista de cumbia es creativo en ese formato. Ese género tiene cierta estructura y un ritmo. Por lo tanto, uno puede ser creativo, en un marco de funcionamiento”, afirma el profesor del liceo Eloísa Díaz.

Por otro lado, Sebastián Hernández, también cuestiona el uso de este concepto explicando que, “es un error pensar que solamente los artistas son creativos, ya que no existe un sustento real de que esto sea así; además de que deja fuera a disciplinas tan importantes como la ciencia o la filosofía”. El profesor comenta que a sus alumnas les enseña que la creatividad es, “la forma de resolver o

darle solución a ciertos cuestionamientos o necesidades”, sin embargo, para él es paradójico que se le asigne una responsabilidad tan grande a una disciplina que en la mayoría de los colegios solo cuenta con menos de dos horas semanales. “Se me hace contradictorio que solamente a las artes se le otorgue la responsabilidad de algo tan importante como lo es la creatividad, y al mismo tiempo, se entreguen tan pocas horas a la música o a las artes en general”, sentenció Hernández.

Desde su visión de músico docto, Pablo Baigorrotegui, es muy crítico con el concepto de creatividad ligado a las artes comentando que en este país las actividades artísticas siempre han sido miradas como un juego. Quienes están a cargo o quienes las comentan no observan la técnica, la teoría, la práctica, la seriedad que hay detrás de esta disciplina. Visualizan estas disciplinas solo como el acto creativo, esto de crear algo de la nada, de que inventen algo. “Está lleno de gente que tiene esa visión, incluso directores de colegios que te piden que monten algo entretenido para que creen algo de la nada. Para no ser tan duro, te puedo decir que todas esas concepciones vienen desde la ignorancia, porque son o curriculistas o quienes escribieron esas cosas, creen que el arte es esto de hacer algo y desde el maná te va a llegar una idea y tú vas a crear, ‘¡ay que lindo!’”. Está lleno de esas personas que no han pisado ni un día si quiera una institución donde ellos se formen como artistas o músicos”, expone el intérprete. Esto según el docente repercute en la otra vereda quitándole importancia a los artistas en la sociedad, como por ejemplo cuando artistas se presentan en ciertos espectáculos y no les pagan o cuando uno dice que es concertista en guitarra te dicen, ‘qué bonito, tóquense algo’. El profesor comenta que la creatividad es parte del proceso artístico, no obstante, es una parte ínfima, siendo lo más importante el conocimiento, la habilidad, la perseverancia la disciplina, siendo estos parámetros los que llevarán a los estudiantes con una formación sólida a tocar obras de Claude Debussy o Manuel de Falla. En ese momento se puede producir el fenómeno artístico creativo y no desde la creatividad primero.

Frente a lo descrito por los profesores, se hace necesario repensar las definiciones curriculares de la educación musical con respecto a su función desarrolladora de creatividad, puesto que con esta visión se sigue proyectando a la música como un fin para desarrollar otro. Esto limita las posibilidades de esta asignatura para desarrollar una enseñanza de música más integral, pudiendo ser expuesta a los alumnos desde su teoría, historia y expresión.

Capítulo 4:

La responsabilidad del Estado chileno

Para tratar de cumplir con las actividades dispuestas en los currículos, el Estado de Chile deja la elaboración planes y programas al Ministerio de Educación y, por decreto ley, al Ministerio de Culturas, Artes y Patrimonio. De esta manera ambos ministerios se centrarán en financiar infraestructura, nivelación de profesores y experiencias artísticas dentro o fuera de la sala de clases. No obstante, a pesar de que ambos ministerios busquen la mejora de la enseñanza de las artes, no siempre trabajan de la misma forma y tampoco de manera conjunta. Asimismo, la ejecución de ciertos planes depende de los gobiernos de turno y no se determina como una política de Estado. Esto se suma a que las iniciativas como el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, el Plan Nacional de Artes en la Educación y la Política del Campo de la Música han comenzado hace poco tiempo a funcionar.

¿Qué se necesita para enseñar música?

Para desarrollar los currículos dispuestos para la clase de música en los colegios se necesita de cierta infraestructura básica, es decir, tener a la disposición instrumentos musicales, algún salón de música o cuadernillos para escribir partituras. Para satisfacer estas necesidades es que el Ministerio de Educación desarrolló en el 2014 el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, el cual busca entregar a las escuelas equipamiento artístico, formación continua de los docentes, la incorporación de talleres y experiencias artísticas a los alumnos y lograr una red de cooperación entre instituciones que fomenten el desarrollo del arte. Por su parte el Ministerio de Culturas, Artes y Patrimonio se hizo responsable de la Política Nacional en el Campo de la Música 2017-2022 heredada del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Desde el año 2015, el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística comenzó a entregar insumos a establecimientos municipales elegidos por las Secretarías Regionales Ministeriales (Seremi) del Ministerio de Educación, a partir de consultas a los Departamentos Provinciales (Deprov) y a los sostenedores de los distintos colegios ubicados en cada región. Luego de la selección, cada escuela podía elegir a partir de un catálogo entregado por el Mineduc, los

insumos necesarios para satisfacer los requerimientos pertinentes a sus Proyectos Educativos Institucionales y sus necesidades educativas. Cada catálogo contiene un listado de instrumentos musicales de viento, percusión y cuerdas, además de insumos, tales como cuadernos para escribir partituras y atriles.

Según una encuesta realizada el año 2016 por el Mineduc luego de la primera entrega de equipamiento, en la mayoría de los casos (44,8%) fue el director quien eligió los insumos, tras consejo de la o las docentes especialistas del área. Esta opción fue seguida por la decisión consensuada de un equipo directivo (20,39%) y por la elección de instrumentos por parte del docente especializado (19,83%). Estos datos muestran que la figura del director es fundamental en el desarrollo de las clases de educación musical, puesto que es en gran medida quien tiene la última palabra y por lo tanto esta persona debería tener idealmente conocimientos en la materia. Sebastián comenta que gran parte es gracias a la otra profesora y su director.

Para poder facilitar la elección y uso de los equipamientos entregados por el Ministerio de Educación, la institución confeccionó un cuadernillo titulado “Orientaciones para el fortalecimiento de la educación artística en establecimientos educacionales”. En este texto se encuentra un apartado con las orientaciones para el equipamiento en música, además de entregar orientaciones para el desarrollo de las artes visuales y también audiovisuales. Las indicaciones para el apartado de música van centradas en las acciones a tomar por los diferentes actores del establecimiento, es decir, contiene consideraciones tanto para el o la directora de la escuela como para los docentes de la asignatura. En el documento se puede leer que a la hora de seleccionar equipamiento musical se recomienda al director consultar con él o la docente, quien, considerando las características de los estudiantes y su potencial, escogerá los materiales necesarios para cada curso. Se indica que la compra de una guitarra o piano puede ser fundamental para el desarrollo de la teoría musical o como instrumento de acompañamiento. Asimismo, se invita a incentivar y motivar a los alumnos a realizar una constante superación en su comprensión musical, además de estudiar y desarrollar la práctica instrumental. Se sugiere que existan espacios para desarrollar el arte, el cual puede ser utilizado y modificado por los alumnos para lograr mayores beneficios en su aprendizaje del lenguaje musical.

Otra orientación que contiene este documento guarda relación al cuidado que deben tener tanto los docentes como alumnos para la mantención de los instrumentos musicales. Está indicación es necesaria porque resalta la necesidad de generar preocupación por los materiales educativos, además fomenta la responsabilidad de los estudiantes. También a partir de estos conocimientos, los estudiantes van conociendo las diferentes piezas de sus instrumentos, la diferencia de sonido de éstos dependiendo de sus materiales de fabricación y otorgarles las herramientas para identificar cuando los instrumentos están necesitando un arreglo o cambios en su cuerpo. Por ejemplo, cuando se habla sobre los instrumentos de cuerda, se indica que sus cuerdas deben ser cambiadas cada seis meses para mantener un sonido limpio o en el caso de los instrumentos de bronce, poder tener a mano un set de limpieza de las bujías y de los pistones. Por lo tanto, a la hora de pensar la compra del equipamiento artístico, es necesario contemplar estos gastos.

En estas indicaciones existe un apartado en el cual se detallan los instrumentos disponibles para las clases de música, los cuales están divididos en secciones. Tenemos a los de percusión (Xilófonos, sonajeros, claves, etc.), a los autóctonos (Quena, tarkas, bombo leguero, etc.), para banda sinfónica (Trompeta, trombón, platillos, etc.), de cuerda frotada (Violín, viola, cello, contrabajo) y para conjuntos musicales o bandas (Guitarra, bajo, batería, teclado, bongos). Estas familias descritas van acompañadas por los Objetivos de Aprendizajes explicados en los programas ministeriales de la materia dispuestos para cada nivel de estudio.

Por otro lado, el Ministerio de las Culturas, el Arte y el Patrimonio, al no poder equipar directamente a los establecimientos educacionales, se centró en desarrollar insumos para las clases de arte. En el caso de la educación musical se han realizado distintos cuadernos pedagógicos para ser utilizados en las aulas. Entre estos cuadernillos se encuentran los siguientes: Orquesta de Cámara de Chile: experiencias musicales para la escuela, Los Jaivas y la música latinoamericana y Violeta Parra. En estos textos se pueden encontrar conceptos básicos del lenguaje musical como el ritmo, la altura, la dinámica, la textura, el timbre, etc. Además, estos textos contienen partituras de diferentes composiciones y transcripciones de canciones, las cuales están focalizadas principalmente para instrumentos melódicos o para ser cantadas. Este material está a libre disposición para ser descargados por los docentes y estudiantes en el sitio web del Mincap.

Enseñando desde la experiencia artística

Durante el año 2007, como respuesta a las peticiones de mejorar la educación secundaria por parte de la revolución pingüina, el extinto Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en conjunto al Mineduc desarrollaron el programa Okupa. Este programa tenía como fin acercar el arte a las escuelas municipales y subvencionadas mediante el desarrollo de proyectos artísticos entre cultores y la comunidad escolar. Esto buscaba darles a las horas extracurriculares del horario escolar una oportunidad para el desarrollo de las artes y no solamente a ejercicios para las pruebas estandarizadas. En el año 2011, este programa pasó a llamarse Acciona, el cual está a cargo del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Mincap.

La finalidad del programa Acciona es “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad y de capacidades socio-afectivas de estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales públicos y con un índice de vulnerabilidad (IVE) igual o superior al 80%, potenciando el proyecto educativo institucional (PEI) desde un enfoque de aprendizaje interdisciplinario a través de diferentes canales de aprendizaje, que se enriquecen entre sí, para desarrollar integralmente a niños, niñas y jóvenes” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016). Sus bases se inspiran en el modelo pedagógico social constructivista, el cual determina que los aprendizajes es un acto social y cultural, lográndose en la actividad grupal por sobre la individual. Este programa se plantea para ser planteado en la educación no formal, ocupando horas extracurriculares.

Este programa está dividido en cuatro ejes, los cuales deben articular a todos los actores responsables y destinatarios del programa. Estos cuatro componentes son Proyectos artísticos y culturas, Mediación artística, Formación para docentes y artistas y Asistencia técnica-pedagógica. Este componente se establece en el diseño participativo e implementación de proyectos artísticos y culturales integrados al contexto sociocultural de cada establecimiento educacional, mediante la incorporación de artistas educadores/as y/o cultores/as de tradición, quienes, en conjunto con la comunidad escolar contribuyen al desarrollo y ejecución de cada proyecto, posibilitando procesos de mediación cultural a partir de una práctica colaborativa.

Sin embargo, existen ciertos temores a la hora de aplicar estos proyectos artísticos en las escuelas, ya que se puede producir un asistencialismo artístico y no un proceso pedagógico. Pablo Rojas Durán, Jefe del Departamento de Educación de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes, comenta que para evitar esta situación se desarrollan los proyectos en conjunto con los profesores, directivos y hasta los alumnos. “Puede haber un artista que diga que quiere desarrollar un coro o una orquesta, pero el Acciona no hace eso; no busca elevar el ego artístico ni tampoco para formar artistas. El Acciona busca que la experiencia que porta el artista sea trabajada en el proceso pedagógico de manera interdisciplinaria. Entonces el artista va junto al profesor para trabajar una problemática identificada para trabajar con un grupo específico de estudiantes”, explica Rojas. Durante el año 2021, el desarrollo de este programa tuvo un presupuesto ejecutado de 1.331.189.031 millones de pesos, distribuidos en proyectos artísticos, mediación artística, capacitaciones, entre otros gastos operacionales.

Fuera del Acciona, el Mincap también desarrolla el Programa de Apreciación Musical, el cual busca la formación de audiencias mediante presentaciones musicales y difusión del patrimonio artístico de los creadores nacionales. Este programa va de la mano con la Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022, la cual buscaba mejorar las condiciones laborales, de acceso y participación en el ámbito musical, tanto a nivel industrial como individual. Con ambos programas, el Mincap no solo busca acercar el arte a los establecimientos, sino que también formar a los directivos y a los docentes en la música para que puedan enseñarla con mayores herramientas.

Dentro del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística del Mineduc también se encuentra la realización de experiencias artísticas dentro de los colegios municipales. Dentro del documento Orientaciones para el desarrollo de Talleres Artísticos del Mineduc, se describe que el programa Acciona sirve como modelo para estos lineamientos y que busca la colaboración entre individuos, el desarrollo de la creatividad y la creación de espacios de convivencia, así como también potenciar el PEI de cada colegio. Estos talleres también están pensados para ser desarrollados por un artista mediador, quien, a través de un proyecto artístico en cooperación con los directivos y docentes, se pueda lograr acercar el arte a los y las estudiantes.

Estos proyectos, al igual que el Acciona, están principalmente pensados para ser realizados en horarios extracurriculares, aunque como se detalla en el estudio “Presencia de acciones artísticas

en los Planes de mejoramiento educativo en el marco del plan nacional de fortalecimiento de la educación artística” del 2017, gran parte de estas experiencias fueron desarrolladas en horario de educación formal. Otro detalle es que las experiencias artísticas fueron las acciones más realizadas en lo que respecta al Plan Nacional con un 70% de realización en la educación media según el estudio. Durante el año 2021 se invirtieron 896.708.000 millones de pesos en la ejecución de talleres artísticos, el gasto más grande realizado por el Programa de Educación Artística de la División de Educación General del Mineduc.

La preparación de los profesores también es un problema

Actualmente la carrera de pedagogía en música es impartida solamente en once universidades de las 61 existentes dentro del país, siendo en su mayoría casas de estudio ubicadas en la zona central de Chile. Las casas de estudio que imparten este plan de estudio son la Universidades Mayor, Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Alberto Hurtado, Academia de Humanismo Cristiano, Adventista de Chile, Andrés Bello, de Concepción, Playa Ancha, de Valparaíso, Católica de Valparaíso, de La Serena y la de los Lagos. Si bien, otros centros de estudios superiores como la Universidad de Chile o la Universidad Católica tienen carreras relacionadas a la música, solamente son grados de licenciaturas con menciones en interpretación o composición en su mayoría y no tienen estudios de didáctica o pedagógicos en sus mallas.

Otro problema que existe con respecto a estas pedagogías es que están diseñadas especialmente para ser impartidas en la educación media, ya que la asignatura en la enseñanza básica está a cargo de un pedagogo general, no un especialista en la materia. De hecho, al momento de revisar los currículos de las carreras de pedagogía general básica en las distintas universidades, se puede encontrar que solo la Universidad de Chile tiene una mención para profesores especializados en artes. Por otro lado, en la malla de la carrera en universidades como la Universidad de Santiago, Universidad de Concepción y la Universidad Alberto Hurtado, el estudio de lenguajes artísticos solo queda disponible en un ramo de los planes de estudio. Que no se estudie música en los primeros años de la niñez afecta directamente al desarrollo de los y las estudiantes, puesto a que es en esta etapa es que se genera el pensamiento simbólico para representar la realidad, ocasión donde la música puede servir para expresar sentimientos e ideas que el lenguaje verbal se agota en su explicación (Román, 2014). Además, en esa edad la música puede aportar a organizar de mejor

manera esquemas mentales, así como también conocer y explorar las posibilidades sonoras del cuerpo y la conciencia sobre éste. A su vez, una base musical endeble, crea problemas que se van acumulando a través de la experiencia en la educación escolar.

Una de las herramientas que tiene el Estado para saber si un profesor está capacitado para enseñar es la Evaluación Nacional Diagnóstica o Prueba Inicia, supervisada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Esta prueba se realiza a los estudiantes luego de pasar por el octavo semestre, es decir luego de egresar de la licenciatura, la cual consta de alrededor de 90 preguntas y se realiza en formato online. Sin embargo, surgen diversas críticas con respecto a este proceso, ya que su formato al ser de selección múltiple no permite conocer cómo se enseña la materia en las aulas y solo se limita a preguntar conocimientos generales o demasiado específicos. “Tu comprenderás que hacer una prueba de selección múltiple es algo bien complejo que te puede dar resultados poco confiables. Por ejemplo, te evalúan si sabes tocar guitarra a través de un dibujo que muestra una postura de guitarra y te preguntan qué acorde es ese”, comenta acerca de la evaluación Daniel Miranda, académico de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. Este es el único sistema que permite diagnosticar a los futuros profesionales de la educación, por lo que al limitarse a evaluar solo aspectos técnicos por sobre los didácticos, no puede ser vista como insumo tan útil para el desarrollo de mallas curriculares y planes para las carreras de pedagogía en música.

Para ayudar a solucionar estos problemas el Mineduc, a través, del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, da atribuciones para que el CPEIP, con el apoyo de la Unidad de Educación Artística de Mineduc desarrollen cursos en las áreas de música y artes visuales, los cuales fueron implementadas en forma de postítulos y cursos online en modalidad de e-learning y b-learning. Estos cursos buscan continuar con el desarrollo profesional de los y las docentes del área, incorporando nuevos enfoques disciplinarios y didácticos, los cuales comenzaron a ser impartidos el año 2015. Con respecto a los programas e-learning y b-learning, tienen como destinatario a los profesores cuyos establecimientos reciban equipamiento artístico, por otro lado, los postítulos son dirigidos a docentes y profesionales sin formación pedagógica en el arte que enseñan, así como también a profesores de primer ciclo de educación básica. Por otro lado, desde el Mincap, se desarrolla la Semana de Educación Artística (SEA), la cual durante diez

años ha servido de plataforma articuladora entre profesores de artes visuales y música. Esta actividad se realiza de manera anual que se inicia durante mayo y se extiende por el resto del año, a través de actividades y articulaciones que se dan principalmente en las redes sociales de la celebración o en su página semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl

Conclusiones

Ante la pregunta inicial sobre la importancia que tiene la música y su rol en la sociedad chilena, se puede afirmar que es necesaria en todos sus aspectos. Ya sea para mover el cuerpo, formar comunidades o solamente disfrutarlo en su ejecución y audición. Aun así, necesitamos saber describirla, conocer qué es lo más nos gusta de ella. En esas características es vital que la enseñanza de la música sea educada con una planificación, la cual integre todas las características que la música puede otorgar al desarrollo integral del estudiantado. Este desafío corresponde únicamente al Estado chileno. No obstante, al revisar las políticas públicas realizadas, en conjunto al marco legislativo que las acompaña, se puede vislumbrar que el Estado se encuentra ausente, a pesar de sus intentos de mejorar sus planes y programas durante estos últimos años.

Es necesario que se sigan abordando las problemáticas ya identificadas como la nivelación de profesores de música, la entrega de equipamiento artístico y la realización de proyectos con mediadores del arte. Pero, también se hace urgente mejorar y orientar los planes y programas, los cuales, al ser muy ambiciosos, tienden a marear a quienes los leen. Asimismo, es correspondiente que el Estado haga políticas que se adecuen a la realidad de los colegios donde se van a aplicar éstas y no desde el ideal de educación artística que se quiera implementar. No se puede ser tan ambicioso si no se tienen los recursos, porque terminarán como las nuevas bases de tercero y cuarto medio con estudiantes que no podrán acceder a lo descrito en los documentos curriculares.

Se deben coordinar y vincular las distintas instituciones involucradas, ya sean ministeriales, municipales e instituciones universitarias, contemplar también a los profesores y alumnos. Es preciso que las ideas que proponga el Estado les hagan sentido a todas las partes, puesto que la enseñanza de la música debe ser un proyecto a largo plazo, y que inmiscuye a todos los sectores políticos. Que no cambien las directrices de los planes según la coalición que tome el poder ejecutivo. Se debe tomarle el peso a lo que significa este pilar educativo y sus aportes a la salud emocional e intelectual.

Por lo tanto, en este contexto donde se realizará un segundo intento en cambiar la constitución, se determine un documento que no obstaculice la educación de una asignatura por otra, hecho que el actual texto constitucional ha permitido. Todos los actores y personalidades implicadas, ya sea de

la ciudadanía o del mundo político, deben hacerse cargo del problema del arte en el país. Se necesita un planteamiento acorde a la situación real de la música y que haya un compromiso desde todas las partes. Que, aunque sea de consumo masivo a través del desarrollo de industrias musicales, las audiencias sepan identificar cuál opción musical les haga más sentido a la hora de sentir o expresar algo que supera el lenguaje oral y escrito.

Bibliografía

Bamford, A. (2009). El factor ¡wauu!. El papel de las artes en la educación. Editorial Octaedro

Caiceo, J. (2005). "Algunos Antecedentes sobre la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX" en *Anuario de Historia de la Educación*, No 6, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina, pp. 31/49.

Caiceo Jaime (2010). "Luis Gómez Catalán y su Aporte a las Políticas Educativas en la Reforma Educativa de 1927 en Chile". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol. 10, N° 19, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, pp. 19/35

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015) Acciona. Programa de Fomento Al Arte en la Educación. Caja de herramientas de educación artística.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-musica-2017-2022/>

Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós. 1ª edición, 1972

García-Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 451-461. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-08>
<https://revistadepedagogia.org/>

Martínez, Jorge (2010). Los espacios musicales no institucionales en el Chile del siglo xix. *Revista de Humanidades Mapocho*. N° 47, pp. 387 – 410.

Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Pub. L. No. 19.862.

Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación*. Pub. L. No. 20.370.

Ministerio de Educación (2017). Valdebenito, María José: Informe final. Encargado por MINEDUC, Chile.

Ministerio de Educación (2018). Plan nacional de fortalecimiento de la educación artística: logros y desafíos. División de Educación General. Unidad de Educación Artística.

Ministerio de Educación (2018). Programa de Estudio Primero Medio. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2018). Programa de Estudio Segundo Medio. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2021). Programa de Estudio Tercero y Cuarto Medio. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (s/f). Plan de Estudio 2018. Unidad de Currículum.

Ministerio de Educación (s/f) Orientaciones para el fortalecimiento de la educación artística en establecimientos educacionales. Coordinación Nacional de Educación Artística División de Educación General.

Pino, Osvaldo (2010). El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810 – 2010 (Tesis de Magíster en Artes, Mención Musicología). Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Pino, Osvaldo (2013). Inicios de la educación musical en Chile. *Revista de pedagogía en Música*. Año 1 volumen 1, pp 53-59.

Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: Continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12-35.

Poblete Lagos, Carlos. (2014). When the tuning fork can't tune the ensemble: Music education policies in Chile in the XXI st century. Conference: Proceedings of the 17th Biennial International Seminar of the Commission on Music Policy: Culture, Education and Media. Birmingham, United Kingdom

Santa, Eduardo & Santa Cruz Grau, Eduardo. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. Docencia.

Sarmiento, Domingo Faustino (1849). “De la Educación Popular”. Imprenta de Julio Belin y cía., Santiago. Recuperado de Pino, Osvaldo (2013). Inicios de la educación musical en Chile. *Revista de Pedagogía en Música*. Año 1 volumen 1, p. 55.

Unesco (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

Unesco (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, 25-28 de mayo de 2010.

Valdenegro Fuentes, Lidia. (2019). Principios que subyacen a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a treinta años de su implementación: ¿Elementos de continuidad y cambio?

Valdevenito, María José (2017). Estudio “Presencia de acciones artísticas en los Planes de mejoramiento educativo en el marco del plan nacional de fortalecimiento de la educación artística”.

Sitios web

artistica.mineduc.cl/

cultura.gob.cl/educacion-artistica

curriculumnacional.cl/portal

semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl