



## DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA

### Su comprensión desde las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música

Cultural Diversity in Chilean Music Education: Understanding Music Teachers' Pedagogical Practices

PATRICIO VEGA GÓMEZ

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

---

#### KEY WORDS

*Cultural Diversity  
Musical Education  
Pedagogical Practices  
Teaching Experiences*

#### ABSTRACT

*In Chile, the increase in immigration, especially of people from Caribbean countries, has added to the continuous historical socio-cultural problems of indigenous peoples, implying broader changes in the country's cultural diversity. However, there is a lack of research in Chilean music education related to cultural diversity, especially in terms of teachers' pedagogical practices. In this sense, the research seeks to address this gap, understanding in depth the pedagogical practices of two Chilean music teachers in relation to this topic, highlighting their considerations, approaches and problems.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Diversidad Cultural  
Educación Musical  
Prácticas Pedagógicas  
Experiencias Docentes*

#### RESUMEN

*En Chile, el aumento de la inmigración, especialmente de personas de países del Caribe, se ha sumado a los continuos problemas socioculturales históricos de los pueblos indígenas, implicando cambios más amplios en la diversidad cultural del país. Sin embargo, hay carencia de investigación en la educación musical chilena relacionada con la diversidad cultural, especialmente en términos de las prácticas pedagógicas de los docentes. En este sentido, la investigación busca abordar esta brecha, analizando en profundidad las prácticas pedagógicas de dos profesores de música chilenos en relación a la temática, evidenciando sus consideraciones, enfoques y condicionantes.*

Recibido: 23/08/2020

Aceptado: 09/12/2020

## 1. Introducción

Si bien en sociedades occidentales de Europa y Estados Unidos se ha debatido la inclusión de la diversidad cultural en la educación musical desde los años 70 (Drummond, 2005), en Chile y otros países de América Latina es un tema relativamente nuevo. Actualmente, la comprensión de la diversidad cultural se ha ampliado, avanzando más allá del mero término de etnia (Räsänen, 2010). Sin embargo, esta consideración no indica en absoluto una falta de conciencia sobre las constantes e históricas problemáticas socioculturales de los pueblos indígenas chilenos (Centro de Derechos Humanos UDP, 2017). Hoy “existe la percepción de que la violencia y los conflictos no disminuyen, sino que, por el contrario, aumentan” (CEP, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 250). Sumado a lo anterior, se puede observar cómo las tasas de migración en el país van en crecimiento. Entre 2010 y 2017, el 66,7% de los inmigrantes que llegaron a Chile procedían principalmente de países latinoamericanos, alcanzando el punto más alto entre 2016 y 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Más específicamente, según el Censo de 2017, los peruanos representaron el 25,8% del total de la población inmigrante, los colombianos el 14,2%, los venezolanos el 11,2%, los bolivianos el 9,9%, los argentinos el 8,9%, los haitianos el 8,4%, los ecuatorianos el 3,7% e inmigrantes de otros países, un 18,3% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017)<sup>1</sup>. La educación musical chilena debe ser consciente de cómo estos temas contextuales afectan el desarrollo de las prácticas de las y los profesores de música para abordar la inclusión de la diversidad cultural. Por tanto, ese abordaje debe entenderse no solo en

<sup>1</sup> Las cifras que acá se presentan fueron referenciadas a fines del año 2018, momento de realización de esta investigación. Al año 2020, el Instituto Nacional de Estadísticas menciona que para diciembre de 2019 “se observa que en Chile hay un total de 1.492.522 personas extranjeras, de las cuales 763.776 son hombres y 728.746 son mujeres. Esta población representa un aumento absoluto de 240.956 personas y un aumento relativo de 19,3% respecto de 2018. Junto con lo anterior, se aprecia que los principales cinco colectivos en 2019 provienen de Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8%). La Región Metropolitana concentra la mayoría de la población extranjera residente en el país, con alrededor del 60%” (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020, p. 3).

los usos de determinados términos, sino en lo que implica en la práctica para el “uno” que se enfrenta al “otro” (Saether, 2010).

Según el Informe Anual de Derechos Humanos en Chile del Centro de Derechos Humanos UDP (2017), “el 12,9% de la población total de inmigrantes corresponde a niñas y niños de 0 a 14 años” (p. 333), quienes pueden enfrentar las siguientes problemáticas:

- (i) Dificultad de estudiantes migrantes para acceder a beneficios del sistema educativo por situación irregular y falta de documentación;
- (ii) falta de comprensión de la interculturalidad y la inclusión en el ámbito educativo y (iii) la ausencia de herramientas metodológicas y flexibilidad curricular para valorar la diversidad en el aula”. (Superintendencia de Educación, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 334)

Una posible razón es que “el 40% de los migrantes menores de 18 años se encuentra en la categoría de pobreza multidimensional” (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 334).

Las condiciones anteriores parecen contradecir los datos proporcionados por la encuesta CASEN<sup>2</sup>, la cual muestra que los inmigrantes en Chile, mayores de 15 años, tienen un promedio de 1,5 años más de escolaridad (12,5 en total) que los chilenos en el país de la misma edad (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Sin embargo, la mayoría de los inmigrantes carece de recursos suficientes para pagar matrícula a sus hijos en una escuela privada o incluso para que asistan a una escuela alejada de sus hogares, ya que no tienen un trabajo asegurado cuando llegan al país (Joiko & Vásquez, 2016) o el empleo con que cuentan es precario (Rojas & Silva, 2016). Estos problemas son reflejo de la discriminación institucional de los inmigrantes y los bajos intercambios socioculturales en la sociedad chilena actual (Ibid). Si bien la creciente inmigración es un tema reciente en la sociedad chilena, comienza a establecer nuevas condiciones para la educación musical, contribuyendo al aumento de la complejidad cultural en el país. A pesar de que han surgido tanto reflexiones curriculares como

<sup>2</sup> Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

alternativas, así como también iniciativas individuales basadas en la escuela para enfrentar esta realidad (Joiko & Vásquez, 2016), persiste la problemática de que “la condición de recién llegados y de afuera profundiza ciertos aspectos de diferenciación... producto de la distinción entre 'nosotros' y 'ellos'” (Ibid, p. 165).

Las condiciones sociales y educativas de los pueblos indígenas en Chile no son muy diferentes. Buscan su reconocimiento cultural, territorial e institucional, pero reciben violencia y descrédito por parte del Estado y la sociedad chilena (Centro de Derechos Humanos UDP, 2017). “Las consecuencias de familias con jefes de hogar encarcelados ha traído consigo exigencias para niños y niñas que derivan en el abandono del sistema escolar” (Silva-Peña et al, 2013, p. 247). Sin embargo, el abandono escolar de algunos niños indígenas no es la única consecuencia. La violencia concreta ocurre al mismo tiempo con la violencia simbólica, expresada principalmente en el contenido del currículo educativo y las relaciones pedagógicas escolares.

Turra (2017) declara que las expresiones discriminatorias que enfrentan los estudiantes mapuche son fomentadas por la relación asimétrica de culturas y grupos étnicos en la sociedad, lo que se manifiesta en metas y propósitos educativos configurados por la cultura de la clase social dominante.

“En este contexto, los niños sienten que poseen una doble nacionalidad, al ser mapuches educados en un contexto escolar con costumbres propias de la cultura nacional dominante a través de un currículo nacional con objetivos de aprendizaje homogéneos para todo el país”. (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & McGinity, 2009; en Silva-Peña et al, 2013, p. 247)

Esta violencia simbólica llevaría a mediar y condicionar tanto el pensamiento como la acción de los estudiantes mapuche. En el estudio desarrollado por Turra (2017), se muestra que los estudiantes mapuche sienten que sus pares y docentes chilenos considerarían temas controvertidos o delicados con respecto a su cultura. De manera complementaria, la investigación de Silva-Peña et al (2013) concluye que “el sentido de escuela está dado por la construcción de una necesidad de ser algo más, esto

se logra a través de la salida del campo, abandonando la identidad rural e indígena” (p. 254).

Los temas culturales antes mencionados establecen ciertas disposiciones para el desarrollo de la educación musical chilena. “La educación musical a menudo encarna la cultura. En efecto, los valores esenciales de una cultura a menudo se reflejan en la forma en que se aprende y se enseña la música”<sup>3</sup> (Elliot, 1989, p. 13). Por tanto, los docentes deben considerar en sus prácticas pedagógicas aquellas diferentes culturas que encuentran en sus aulas, tanto en la “enseñanza de” la diversidad cultural como en la “enseñanza para” la diversidad cultural. Sin embargo, esta intención parece compleja considerando la “dinámica de las sociedades contemporáneas culturalmente diversas” (Schippers, 2010, p. 35), donde “la música, al menos como estructura sonora, se libera de los límites del tiempo y el espacio” (Malm, 1993, p. 347). Esto desafía la concepción estática o localizada de la cultura, optando por dinámicas culturales; ese “otro” mencionado por Saether (2010) ya no sería fijo, sino cambiante, afectando tanto a las personas como a las sociedades. Cómo enseñar de manera inclusiva, con relevancia, sin prejuicios ni dogmas, representaría así un desafío importante para las y los profesores de música en la actualidad.

Teniendo esto en cuenta, resulta necesario estudiar en profundidad las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música. Si bien en el contexto europeo y norteamericano este tema ha sido ampliamente estudiado (Volk, 1998; Drummond, 2005; Colley 2009; Schippers, 2010; Saether, 2010; Räsänen, 2010; Joseph & Southcott, 2010), en el contexto chileno hay ausencia de estudios alusivos. En este sentido, esta investigación buscará comprender en profundidad las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música chilenos, plasmando sus consideraciones, desafíos, enfoques y condiciones laborales en relación a la diversidad cultural presente en el país.

<sup>3</sup> Todas las traducciones al español de textos en inglés que aparecen en este artículo son propias.

## 2. Consideraciones previas

En los últimos años se ha ido reconociendo cada vez más la importancia de las y los profesores de música para el reconocimiento de la diversidad cultural en las aulas escolares. Se podría argumentar que “la educación está integralmente involucrada en la producción y perpetuación de los arreglos sociales, incluyendo sus características injustas y excluyentes” (Wright, 2010, p. 264). Teniendo esto en cuenta, “las habilidades y la actitud del profesor son fundamentales para el éxito de la diversidad cultural en la educación musical” (Schippers, 2010, p. 106). Sin embargo, han surgido situaciones que indican lo contrario. Hebert (2010) sugiere que los estudiantes inmigrantes generalmente “se enfrentan a profesores de música que a menudo no están preparados para las diferentes preferencias musicales, así como sus estilos de vida y las estrategias de aprendizaje que prefieren” (p. 103). Por ejemplo, a la hora de incluir diferentes músicas, como las populares, el objetivo no es “apelar al gusto existente de los alumnos como un trampolín para mejorarlo... [sino] mantener entretenidos a los alumnos (especialmente aquellos que eran susceptibles de ser 'disruptivos')” (Green, 2003, p. 266). Pedagógicamente hablando, esta compleja situación podría explicarse por dos razones. Primero, según Schippers (2010), “los docentes principiantes parecen remontarse a experiencias de aprendizaje de su propia infancia... Esto conduce a una posible fosilización de la práctica educativa que puede durar generaciones” (p. 57). O, en segundo lugar, según Green (2008) la mayoría de las y los profesores de música posee una experiencia musical y pedagógica relacionada con la música académica, sin estar empapado de las músicas del mundo, por ejemplo. Cualesquiera que sean las razones, lo anterior sugiere que las y los profesores de música no manejarían enfoques y contenidos pedagógicos relevantes para la inclusión óptima de la diversidad cultural en el aula de música.

Es necesario resaltar que las y los profesores de música carecen de una amplia formación musical y cultural, lo que de acuerdo a cierto canon tal vez podría sugerir problemas de estandarización de la práctica musical y de la

educación musical. Wright (2010) afirma que “el poder y el control del Estado se han ejercido para reconstituir las prácticas idiosincrásicas de los sujetos individuales para obligarlos a adaptarse al mundo de las fórmulas educativas controladas por el Estado” (p. 273). En otras palabras, se presenta un argumento circular según el cual los representantes de la diversidad cultural deben encajar en la cultura dominante para abordar cuestiones de diversidad cultural. Por ejemplo, los inmigrantes deben adaptar sus prácticas culturales y sociales a la cultura nacional de acogida. En este sentido, como señala Wright (2010), “las prácticas contrahegemónicas en la educación musical podrían tener el potencial, al menos de alguna manera pequeña, de nuevas consideraciones de justicia social y cambio social” (p. 274), destacando nuevamente la importancia de las y los profesores de música. Sin embargo, “el valor de tales prácticas podría no ser evidente de inmediato” (Green, 2008, p. 28).

Dada esta complejidad, surgen desafíos para las y los profesores de música en su trabajo en el aula. Schippers (2010) considera que “para los educadores musicales, el desafío es desarrollar una comprensión que sea sensible a las realidades culturalmente diversas pero que funcione dentro de entornos educativos específicos” (p. 41). Uno de esos entornos educativos es el aula, que es “un entorno artificial al que los profesores deben ajustar inevitablemente sus lecciones” (Hebert & Karlsen, 2010, p. 8). En este sentido, para asegurar relevancia y calidad en esa experiencia musical, las y los profesores de música tienen “la responsabilidad de lidiar inteligentemente con la dinámica de cualquier tradición con el fin de crear experiencias de aprendizaje gratificantes en contextos contemporáneos” (Schippers & Campbell, 2012, p. 8). No obstante, esos desafíos pueden ser difíciles de lograr considerando que los maestros serían extremadamente cautelosos con respecto a sus deberes legales y profesionales (Green, 2008).

Schippers (2010) encuentra tres posibles respuestas de las y los profesores a los desafíos de un aula de música culturalmente diversa:

1. “El docente mantiene la forma de enseñar que él o ella ha experimentado personalmente, a menudo en el contexto o la cultura de origen.

2. El profesor asume por completo el estilo de enseñanza del entorno de acogida.
3. El maestro adopta una mezcla de las dos tradiciones de enseñanza y posiblemente agrega nuevos elementos inspirados en otras". (pp. 99-100)

Asimismo, Schippers (2010) sostiene que las y los profesores de música deben adoptar una posición pedagógica relevante de acuerdo con sus desafíos culturales. Por lo tanto, necesitan lograr "una comprensión real de los métodos de enseñanza en todo el mundo y de ellos mismos como actores en el proceso de aprendizaje musical" (p. 107). Sin embargo, surgen otras dificultades para hacer frente a esos desafíos. Elliot (1989) considera que "los educadores musicales rara vez tienen la oportunidad de construir un concepto de multiculturalismo o de examinar la ideología multicultural que han adoptado consciente o tácitamente" (p. 14). Asimismo, Schippers (2010) afirma que "las discusiones sobre enfoques de la enseñanza parecen estar más vivas en círculos de académicos y especialistas en políticas que en la práctica de profesores de música instrumental y de aula" (p. 128). En este sentido, Räsänen (2010) se pregunta: "¿es el docente solo un funcionario que se da cuenta de lo que dicen los libros, currículos y autoridades, o debería tener un papel más activo en la selección y evaluación de los objetivos y contenidos?" (p. 15). Personalmente, considero relevantes las decisiones de las y los profesores sobre su práctica pedagógica, por ende, este trabajo es un reconocimiento a su rol activo dentro de la educación y la diversidad cultural.

### 3. Metodología y método

La metodología elegida para realizar esta investigación fue "Life History Research", desarrollada principalmente por Goodson & Sikes (2001). Según estos autores, no existe una forma estandarizada de emprender esta metodología, ya que está impregnada del estilo de cada investigador. Sin embargo, reconocen que el principal método de investigación consiste en entrevistas extensas, donde el conocimiento que maneja el investigador sobre el tema en particular a investigar es un factor clave. Asimismo, consideran que esta metodología "se

puede utilizar de forma eficaz para proporcionar datos útiles sobre prácticamente todos los aspectos sociales y aspectos de la vida" (p. 21), principalmente "si el investigador quiere saber 'por qué', 'cómo', 'cómo es' y 'qué significa para ti'" (p. 22). En este sentido, la historia de vida se presenta como una posibilidad de "insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo" (Freire, 1970/2012, p. 120). En el caso de esta investigación, comprender en profundidad el tema de la diversidad cultural en las prácticas de las y los profesores de música chilenos, mediante una narración y diálogo sobre la vida del profesorado como docente de esta asignatura en un aula culturalmente diversa.

La herramienta de investigación utilizada para llevar a cabo la metodología mencionada, como sugirieron Goodson y Sikes (2001), fue la entrevista extendida. Aunque existen otros métodos y fuentes para complementar la metodología, como diarios u observaciones de prácticas, el énfasis y la exclusividad de la entrevista extendida se defiende a partir de tres fortalezas: 1) Permite generar un diálogo constructivo entre las visiones de mundo e interpretaciones de situaciones vividas de cada participante, ya sea entrevistador o entrevistado (Cohen et al, 2007). 2) "La entrevista es un encuentro social, no un simple espacio de intercambio de información" (Ibid, p. 350), es decir, es un método que se enriquece con el diálogo entre investigador e informante. 3) De este diálogo surgen reflexiones colectivas que impregnan el análisis futuro, convirtiéndose el informante en co-investigador (Goodson & Sikes, 2001).

Es importante destacar este último aspecto, ya que es un elemento clave para el desarrollo de esta investigación. Teniendo en cuenta que el diseño de la entrevista extendida era "relativamente desestructurado, informal, tipo conversación" (Goodson & Sikes, 2001, p. 22) -a diferencia de otro tipo de entrevistas-, esto fue controlado principalmente a través del diálogo emergente y la reflexión conjunta entre investigador y participantes, adquiriendo estos últimos la condición de co-investigadores. En otras palabras, en esta investigación el aporte de los participantes no se limitó simplemente a responder las preguntas, sino que se extendió a un papel de colaboración eficaz, con esas

reflexiones aportando a los hallazgos de la investigación y la discusión posterior. De lo contrario, hubiera existido el riesgo de que durante el análisis se buscaran respuestas preestablecidas que fueran concordantes con las expectativas del entrevistador (Cohen et al, 2007). En este sentido,

el diálogo se impone como la forma en que las personas adquieren significación como tales... no se puede reducir a depositar ideas de un tema en el otro, ni se puede convertir en un simple cambio de ideas consumadas. (Freire, 1970/2012, p. 99)

Teniendo en cuenta lo anterior, se requirió cierta cautela en el proceso de la entrevista. Si bien un cronograma de entrevistas estructurado y la minimización de sesgos pueden ayudar a lograr confiabilidad y validez (Cohen et al, 2007), si existe “una estructura y un cronograma demasiado ajustados... la información relevante puede perderse o, alternativamente, el investigador puede dar un énfasis desproporcionado” (Goodson & Sikes, 2001, p. 28). En este sentido, se solicitó a los informantes antes de las entrevistas, que desarrollaran una línea de tiempo con los momentos relevantes de su vida docente de música. Esta línea de tiempo tenía como objetivo representar una especie de guía (Goodson & Sikes, 2001) según los elementos relevantes que pudiesen surgir de ella. Además, se crearon preguntas de apertura para iniciar la entrevista, así como preguntas de provocación para los elementos de seguimiento dentro de la misma. Estos últimos fueron entregados a los participantes previamente, lo que permitió que los participantes reflexionaran las respuestas antes de la entrevista, asegurando una profundidad suficiente. Este proceso también tuvo como finalidad servir para la creación de la línea de tiempo.

En cuanto a los criterios para desarrollar las entrevistas ampliadas, se decidió entrevistar a dos profesores de música de escuela, un hombre y una mujer, cada uno trabajando en un establecimiento con diversidad cultural reflejada en sus alumnos, quienes representan tanto a indígenas como a inmigrantes. Ambos docentes trabajan en Santiago, Región Metropolitana de

Chile, región con fuerte presencia de inmigrantes y, aunque en menor medida, de indígenas.

De la interpretación de los datos “dialógicos” emergidos en las entrevistas, surgieron influencias, enfoques, desafíos y valores de los docentes en relación a sus prácticas pedagógicas. Para sistematizar la información se siguió un enfoque de clústeres de datos con cierta significación, creando un marco de categorías y meta-categorías (ver Tabla 1). Este proceso:

se llevó a cabo mediante un enfoque de bloque y archivo... La ventaja de un enfoque de bloque y archivo es que puede mantener intactos fragmentos bastante grandes de datos; la desventaja es que terminas con enormes columnas de datos que pueden volverse difíciles de manejar. (Grbich, 2007, p. 32)

A pesar de esa desventaja, superada a través del desarrollo de capacidad interpretativa y meticulosidad en el manejo de contenidos, el enfoque permitió identificar interpretaciones, conexiones, representaciones y dar sentido (Goodson & Sikes, 2001; Cohen et al, 2007) a los datos emergentes.

Tabla 1.

Meta-categorías y Categorías de Análisis	
<b>Meta-categoría (A)</b>	“Enseñanza de” (Diversidad Cultural)
<b>Categoría (a)</b>	Tradición musical
<b>Categoría (b)</b>	Aprendizaje formal e informal
<b>Categoría (c)</b>	Autenticidad
<b>Meta-categoría (B)</b>	“Enseñanza para” (Diversidad Cultural)
<b>Categoría (d)</b>	Consideración del profesor y profesora por sus estudiantes
<b>Categoría (e)</b>	Condiciones materiales de los y las profesores
<b>Categoría (f)</b>	Rol de las y los profesores

Este marco no intenta clasificar las prácticas de las y los profesores de música, sino que busca categorizar las experiencias para comprender las prácticas. Por tanto, el marco ayuda a organizar la información y, especialmente, a resumir los principales puntos de la historia desde la posición del investigador (Goodson & Sikes, 2001). En consecuencia, este tipo de relatos narrados posteriormente se puso en diálogo con

la teoría, tratando de explicar, cuestionar y problematizar los hallazgos desde un punto de vista crítico. Esto marca otro paso en el proceso de investigación, donde emerge la relación dialéctica entre práctica y teoría.

Finalmente, la organización de los hallazgos y su discusión se desarrolló mediante tres grandes temáticas o preguntas: 1) ¿Qué significa para las y los profesores enfrentar una aula culturalmente diversa? 2) ¿Cuáles contenidos y aproximaciones pedagógicas utilizan para enfrentarla? 3) ¿Cuáles son las consideraciones sobre sus condiciones materiales para enfrentarla? Esta estructura analítica "reúne todos los datos relevantes para el tema exacto de interés para el investigador y preserva la coherencia del material... Esto permite patrones, relaciones, comparaciones y calificaciones" (Cohen et al, 2007, p. 468) entre los participantes, diferentes reflexiones e interpretaciones teóricas de los hallazgos. Aunque las meta-categorías y categorías del marco no aparecen como subtítulos, forman una estructura subyacente en la narrativa de los hallazgos y su discusión.

## 4. Hallazgos y Discusión

### 4.1. Descripción de los colegios del profesor y profesora participantes

En primer lugar, para contextualizar el ámbito donde los docentes entrevistados desarrollan sus prácticas, es necesario describir las escuelas respectivas. Karina y Raúl (en el caso del maestro, se le nombra con seudónimo, mientras que la maestra estuvo dispuesta a usar su nombre real) trabajan en escuelas de Santiago, Región Metropolitana de Chile. Karina lo hace en la Escuela Jorge Alessandri Rodríguez, ubicada en la comuna de Renca, impartiendo clases de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> año de Educación Básica. El establecimiento pertenece a la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), una red privada de escuelas propiedad de la familia Matte<sup>4</sup>. Por su parte, Raúl trabajó (hasta el año pasado) en el Colegio Miguel de Cervantes ubicado en Santiago Centro, un colegio público, impartiendo clases desde I<sup>o</sup> hasta IV<sup>o</sup> año de Educación Media.

Karina menciona que su escuela está ubicada en un sector de alta vulnerabilidad social y económica, marcando 75-78% en dicho índice. Específicamente, en relación a la presencia de estudiantes inmigrantes, afirma: "Hay niños inmigrantes en su mayoría de Perú y Haití... algunos de Argentina, pero de Haití son los más... pero no demasiados en comparación con otras escuelas en condiciones similares". No obstante, en términos académicos, Karina subraya que la escuela se caracteriza por ser altamente desafiante y alcanza el 100% de excelencia académica. Asimismo, complementa su labor educativa desarrollando "muchas actividades diferentes durante todo el año y en las sesiones escolares normales". "Todas las materias son importantes y están dadas por su propio valor". Sin embargo, un aspecto oscurece el anterior panorama. "Como la escuela busca tener buenos profesionales, todos los años hay despidos y varios profesores rotan", sostiene Karina.

Por su parte, Raúl comparte sus primeras impresiones sobre el Colegio Miguel de Cervantes: "Se veía sucio, casi se cae, y me asustó... Me dije a mí mismo: '¡a dónde he venido!'". Continúa: "Fueron dos sesiones, una en la mañana y la otra en la tarde, que dan la oportunidad a muchos alumnos que no son aptos para el sistema educativo debido a la JEC<sup>5</sup>". En concreto, en relación a la diversidad que encarnan los alumnos del Colegio Miguel de Cervantes, Raúl señala:

En las sesiones de la tarde, la proporción de estudiantes inmigrantes era mucho mayor, alrededor del 40%. Cuando llegué, solo había estudiantes peruanos y un par de argentinos. Luego, en mi segundo y tercer año, comenzaron a llegar estudiantes colombianos y haitianos, respectivamente. En el cuarto y quinto año hubo muchas nacionalidades diferentes: brasileños, uruguayos... y muchos venezolanos. Pero, en las sesiones de la mañana, solo había dos estudiantes inmigrantes por aula. Por la tarde fue mucho más notorio.

<sup>4</sup> Una de las cinco familias más adineradas de Chile.

<sup>5</sup> Jornada Escolar Completa: Ley del año 1997 que amplió los horarios escolares para dar cabida a un mayor trabajo pedagógico.

#### **4.2. Enfrentando la diversidad cultural en el aula de educación musical**

Para desarrollar sus prácticas pedagógicas, ambos docentes otorgan gran importancia a sus alumnos y alumnas. En cuanto a las primeras impresiones de Karina sobre un aula culturalmente diversa, reconoce que surgieron por su propia curiosidad, formando sus aproximaciones a la diversidad cultural desde ese momento: “Todo lo que hice fue preguntar una y otra vez. Le pregunté a los estudiantes” (Karina). Por su parte, Raúl destaca más la influencia de sus alumnos a partir de una amplia descripción de sus rasgos sociales y culturales. Señala:

Al principio me llamó mucho la atención el interculturalismo, en el sentido de que había mucha gente de distintas nacionalidades, pero también había estudiantes que eran indígenas, otros que vienen de clase media y familia emergente, y otros con familias torturadas en la dictadura.

A pesar de esta diversidad, Raúl reconoce que sus alumnos chilenos, indígenas e inmigrantes muestran una “naturalización” de la diversidad cultural presente en su escuela, no siendo un problema para la comunidad escolar. Sin embargo, mientras los alumnos indígenas (en su mayoría mapuche) estaban dispuestos a mostrar su cultura, los alumnos inmigrantes demostraban lo contrario, marcando un precedente para sus prácticas pedagógicas. Raúl reflexiona en torno a esto:

Le pregunté directamente a algunos alumnos, en los que más confiaba, y me dijeron que algunos de ellos salieron de sus países como escapándose, entonces querían empezar una nueva vida, una parte de esa nueva vida era sentirse poco a poco más chilenos. Entonces, por ejemplo, hubo estudiantes que llevan cinco años viviendo en Chile y otros que acababan de llegar; había estudiantes que aún conservaban su acento original y otros que no. Cada alumno fue adquiriendo una identidad diferente. Un alumno me dijo: ‘Puedo ser peruano, pero en Perú también escuchamos One Direction’, y esa era su música, su cultura. Su ambiente sonoro, sus amigos eran One Direction... La música que uno consume de otros países latinoamericanos

está relacionada, en mi caso, con el folclore, porque me gusta mucho el folclore latinoamericano, pero esa era la música de sus padres, esa no es su música.

Lo anterior coincide con la necesidad de inmigrar expresada por algunas familias inmigrantes, que abandonan sus países en busca de estabilidad laboral y social (Joiko & Vásquez, 2016). Aunque no todos los estudiantes inmigrantes demandan un abordaje de su cultura original en las clases, entendiendo sus razones personales para migrar, eso no significa el abandono de la diversidad cultural en la música y la educación musical. A la inversa, eso significa entender la música, como afirma Schippers (1996), como un fenómeno cultural dinámico e integral de sociedades en constante cambio. “Los cambios resultantes son una parte orgánica del proceso continuo de pérdida y renovación que caracteriza las tradiciones vivas. Si no vemos la música de esta manera, no podemos enseñarla correctamente” (p. 19).

Otro aspecto que afectó la práctica pedagógica de Raúl fue -según sus propias palabras- la vulnerabilidad social de sus alumnos. Por ejemplo, la mayoría de sus estudiantes inmigrantes tuvo que trabajar con sus familias antes o después de la escuela (dependiendo de la jornada escolar a la que asisten, mañana o tarde). Este factor social tuvo impacto en la clase de Educación Musical; Raúl considera que sus alumnos carecían de compromiso y conocimientos musicales:

Los alumnos sabían un poco de algunos músicos, sabían aplaudir las figuras rítmicas, pero la música hacían muy poco. No había ningún instrumento musical y no había voluntad por parte de los alumnos y sus familias para comprar instrumentos musicales.

Joiko & Vásquez (2016) afirman que en la medida en que las familias inmigrantes van asimilando la forma de participación que poseen familias chilenas, esto va generando en ellos “una baja participación, dejando la responsabilidad total de la educación a las instituciones, desvinculándose ellas mismas de su rol de co-educadores” (p. 160). A pesar de esto, Raúl reafirma la influencia de su alumnado sobre sus prácticas pedagógicas:



Pero aún así, mi enfoque estaba relacionado al concepto social que tiene la música, que en sector vulnerable es realmente importante. La idea era que pudieran vivir la experiencia. [Primero] yo me enfoco en el canto, que no es mi especialidad, pero es algo que todos tienen... No había suficiente capital cultural para leer música. Eran alumnos que mayoritariamente tuvieron su primera lección musical en 1º año de Educación Media.

#### **4.3. Contenidos y aproximaciones pedagógicas manejados por las y los profesores de música**

Las prácticas pedagógicas de Karina demuestran en su narración una apertura a cualquier cultura, tradición o género (lo que se describió anteriormente). A partir de ello, en sus clases la profesora desarrolló el estudio de las tradiciones musicales tanto escuchando como tocando/actuando. En cuanto a la escucha, afirma:

Creo que también es interesante intentar incluir el tema de la audiencia actual, independientemente de lo que pensamos que sería para los alumnos, porque hay un vínculo, y depende de la profesora o profesor intentar vincular y comparar el reguetón con, por ejemplo, el ritmo de los tambores de... no sé (alguna cultura / tradición).

En el mismo sentido, en relación al “juego” o desarrollo escénico en sus clases, comenta: “Se intenta hacer el guiño con el contenido que se estudia. Y el segundo semestre es más libre. Se ha tocado música de cine, la música popular, Gustavo Cerati... no sé... todo es mucho más abierto”.

Por su parte, Raúl menciona cómo sus prácticas cambiaron en términos de repertorio y contenido cubierto. Aunque al comienzo trató de abordar repertorio de diferentes culturas y países, finalmente emprendió lo contrario:

Decidí sacar un poco del aula 'tradicional', el objetivo de atacar de lleno el repertorio de otros países... Traté de enfocarme mayoritariamente en la música andina, porque es una cultura y un territorio que es difuso.

Esa intención se complementó con el estudio del repertorio referido a América Latina, vinculando la práctica con el contenido:

Trabajamos la canción ‘Yo me voy pa’l norte’ de Calle 13 con Orishas, así que con esa canción estudiamos los instrumentos. La idea era más que saber de dónde viene cada instrumento... sino estudiar cómo se fusionaban diferentes elementos, como la cultura urbana del rap, los sonidos electrónicos del rock y pop, y los elementos andinos. Al final, luché para que los estudiantes pudieran comprender que a través de la música es posible mezclar diferentes culturas... en última instancia, nuestros instrumentos y nuestra música son parte de nosotros mismos, y si pueden mezclarse, eso significa que todos nosotros se puede mezclar sin problema.

Por lo tanto, la intención de Raúl no era resaltar algunas tradiciones o repertorio de una cultura “extranjera” específicamente, sino cubrirlas en un concepto latinoamericano, en su conjunto. Complementa esto mencionando:

En el ciclo de Educación Media, por ejemplo, el antiguo programa curricular... estaba relacionado con Música e Identidad. Entonces, ¿qué hice? Me centré en la identidad latinoamericana, no en la identidad chilena o individual. Una identidad latinoamericana, con conflictos políticos unidos y tradiciones musicales unidas. En IIIº año de Educación Media fue Música y Sociedad, por lo que también vimos lo mismo, diferencias de sociedades en América Latina. Y cuando era Música y Tecnología, lo abordaba como el fenómeno de la Globalización, la posibilidad de escuchar música de diferentes lugares.

A partir de esa “totalidad” perseguida por Raúl, más otros aspectos institucionales de su escuela, dejaría atrás en sus prácticas pedagógicas algunas consideraciones particulares sobre los pueblos indígenas y su cultura:

Hicimos algunas actividades específicas; hicimos algunas percusiones... Además, hubo un taller sobre interculturalidad, que abordó el tema mapuche... Entonces, todo lo relacionado con la cultura indígena se cubrió en ese taller. Sentí que no era demasiado necesario preocuparme por mostrar ese tema en el aula común.

De lo anterior, surgen algunas cuestiones importantes. Primero, Karina menciona el uso de la escucha actual de los estudiantes para desarrollar el estudio de la música. Según Swanwick (1988), el solo hecho de considerar la música familiar de los estudiantes podría debilitar su desarrollo musical. Es necesario destacar, sin embargo, que Karina emprende un trabajo adicional para complementar este enfoque. Esta precaución es útil para prácticas pedagógicas similares. En cuanto a Raúl, el enfoca a América Latina como una cultura en sí misma, una especie de universalismo estadounidense (Zea, 1972). Si bien esta filosofía sería adecuada para la “tolerancia por la diversidad, y la convicción de que todas las culturas deben mezclarse” (Schippers, 2010, p. 29), podría ser peligroso si la práctica pedagógica no reconoce las particularidades de cada cultura, de cada comunidad e individuo.

Es interesante resaltar que a pesar de tener alumnos inmigrantes de Haití (entre otros), ambos profesores no mencionaron ninguna consideración de las tradiciones musicales de ese país. Similar a esto, está el caso de la música mapuche, si bien sus alumnos están más dispuestos a mostrar y hablar de su cultura (como manifestaron los docentes en las entrevistas), no habría un desarrollo más profundo de esa tradición más allá de algunas preguntas o actividades breves y aisladas. Esta falta de abordaje amplio y profundo de la cultura indígena en la descripción de las prácticas docentes sería por omisión o por dejar la responsabilidad en otro lugar pedagógico. Por tanto, los ejemplos musicales abordados en las clases que fueron resaltados por los docentes entrevistados son de tradiciones manejadas, en gran medida, por ellos mismos en cuanto a contenido (música andina, Raúl, y cumbia, Karina). En este sentido, este tipo de prácticas sería concordante con los hallazgos de Silva-Peña et al (2013), que afirman que “la escuela chilena no es un espacio de desarrollo personal y de reafirmación identitaria para niños y niñas mapuche” (p. 254). Aunque esta afirmación se hace en relación a las escuelas rurales, estas experiencias parecen también emerger en las escuelas urbanas.

Por otro lado, ambos docentes mencionan los diferentes enfoques utilizados en sus prácticas, tanto desde el aprendizaje informal como formal. En el caso de Karina, su práctica muestra aspectos más cercanos al aprendizaje formal, aunque dirigidos al aprendizaje de los estudiantes y no a las clases centradas en el profesor. Su escucha y reflexiones dirigidas por el maestro, así como el uso de diferentes recursos tecnológicos para guiar a su clase, ilustran aquello. Específicamente, este aprendizaje formal se evidencia con más fuerza en su práctica descrita, relacionada con la ejecución de instrumentos. Manifiesta:

Me preocupa mucho que el instrumento esté bien tocado, que no sea despreciado por estar hecho de plástico. Hay mucho, un imaginario con respecto a la flauta dulce en Chile. Está muy mal enseñado. Está desacreditado. Entonces me preocupa mucho que la flauta dulce suene bien, y que los niños trabajen en escuchar el instrumento... La percusión también está realmente desacreditada en la escuela. Siempre se le da al alumno que no trae su instrumento o que es perezoso. Los alumnos que me conocen saben que el alumno que toca la percusión es el avanzado. Porque el de la percusión es quien lleva el pulso. Tiene que conocer muy bien la canción o pieza musical, y por tanto, si la conoce muy bien es porque ya la tocó en flauta.

En consecuencia, brinda su esquema para desarrollar este aprendizaje formal:

El primer semestre todos los niños de IVº año deben conocer el instrumento y saber cómo funciona... y deben conocer obviamente una cierta cantidad de notas musicales... Y el segundo semestre es solo juego, juego, juego, práctica, práctica y práctica. Las dos horas es solo juego. Y a partir de ahí se prepara una prueba, una especie de “muestra”, un concierto, donde todos los niños de la escuela juegan.

Aunque Raúl también propone una reflexión para sus alumnos y alumnas, además del estudio de ciertos contenidos mediante enfoques formales de aprendizaje, reconoce que intenta orientar su práctica mayormente por los enfoques informales. Esto estaría representado por sus motivaciones relacionadas con la libertad de los estudiantes, la corporalidad y sus clases

realizadas como talleres. En este sentido, destaca: “Uno se pasa horas intentando hacer del aprendizaje algo corporal, algo con pasión, algo basado en motivaciones y afectos, en comparación con los varios tiempos que los alumnos pasan en una silla”. Sin embargo, también complementa lo anterior, especialmente en el aspecto de la interpretación, con algunos enfoques formales de aprendizaje, como la imitación dirigida por el profesor y las partituras. Por ejemplo:

Tocamos ‘Latinoamérica’ de Calle 13, abordando el tema de la identidad en IIº año. Se hizo principalmente por imitación. En el caso de los estudiantes que tocaban guitarra, les di los acordes. Había poca gente que tocaba instrumentos melódicos, y a los que tocaban ese tipo de instrumentos les di la partitura, pero con las notas musicales escritas... la mayoría, que no estaba entusiasmado con los instrumentos, tenía que cantar... se realizaba mayoritariamente mediante repetición: yo canto una parte y luego ellos la repiten.

Las diferencias de enfoques entre las prácticas pedagógicas de Karina y de Raúl pueden resumirse en que el primero se muestra en términos de aprender a jugar (por lo tanto, aprendizaje formal), mientras que el segundo está en función directa de jugar (es decir, aprendizaje informal) (Folkestad, 2005). Sin embargo, podrían estar condicionados por las distintas edades de sus alumnos. Mientras que los niños serían más dependientes del profesor, los adolescentes serían más independientes y autónomos en su participación musical (Driscoll, 2009; Renwick & Reeve, 2012). En este sentido, los primeros facilitarían enfoques formales, mientras que los últimos necesitarían una educación con enfoques más informales. Sin embargo, tanto las prácticas pedagógicas de Karina como las de Raúl son conducidas por una tradición: escrita (ya sea popular, clásica o folclórica), y por el uso de partituras o por la dirección del profesor y consecuente repetición de los estudiantes. Esa tradición estaría más circunscrita a la formalidad en el aprendizaje que se pretende en las escuelas chilenas, y no necesariamente relacionada con la tradición o cultura de la canción estudiada. “En el caso de muchas culturas de músicas del mundo, la

notación del pentagrama se superpone a la música, y las referencias estilísticas se pierden para el lector no iniciado de la música” (Schippers, 2010, p. 77). Por lo tanto, puede haber una falta de diferentes enfoques y métodos pedagógicos según las diferentes culturas y sus tradiciones musicales; llenar ese vacío es una necesidad de los profesores de música en las sociedades actuales (Schippers, 2010).

Se estima que esas prácticas involucrarían una comprensión de la diversidad cultural más cercana a la enseñanza del contenido que al desarrollo de ciertos enfoques pedagógicos relacionados con la tradición. En las entrevistas se describieron prácticas que permiten la integración de la diversidad cultural en los estudiantes, como escuchar y jugar (lo primero aumentaría la familiaridad sonora y cultural de los estudiantes (Campbell & Beegle, 2003) y lo segundo fomentaría la realización de la música como práctica cultural (Elliot, 1989). Estas prácticas serían consideradas desde *lo que se enseña*, y no desde *cómo se enseña* una determinada tradición musical. Si bien este tipo de prácticas pedagógicas se centran en ofrecer una amplia gama de tradiciones musicales para estudiar como contenido, los enfoques pedagógicos de esas tradiciones musicales se llevan a cabo según la tradición escrita en Occidente (uso de partituras, gran atención en el sonido del instrumento, enseñar gradualmente) y un fuerte modelo a seguir respecto del profesor (imitación dirigida, conocimiento y recursos mediados, y escucha dirigida).

Otro aspecto a destacar en las entrevistas de Karina y Raúl es que sus prácticas pedagógicas tienen un enfoque implícito hacia la relevancia y precisión de la enseñanza de las tradiciones musicales en un aula culturalmente diversa. Karina busca fomentar en sus alumnos la reflexión y el estudio cultural en profundidad mediante la escucha y la apreciación musical. E intenta abarcar diferentes aspectos, elementos culturales y clases de una determinada tradición musical según la localidad donde se expresa. A continuación se presenta su descripción de su enseñanza de la tradición cumbia:

Estamos estudiando tres canciones, y tres estilos diferentes, entonces lo que he estado haciendo... escuchamos una cumbia con

interpretación, que responde a la típica banda orquestada con instrumentos de viento y timbales, pero sí le he dedicado mucho tiempo a que escuchan otros tipos de cumbia. Y eso es realmente interesante (Karina sonrió, mostrando confianza y orgullo). Por eso he mostrado la música colombiana más desde sus raíces. He hecho comparaciones con bandas chilenas actuales. Y eso ha sido interesante (Karina reiteró la misma seguridad). Porque te das cuenta de que un mismo género, por ejemplo la cumbia en este caso, se presenta de diferentes formas a lo largo de su historia y a lo largo de los países donde está. Entonces eso genera demasiada curiosidad en los niños, porque piensan que la cumbia es la cumbia que escuchan aquí en Chile y que la cumbia viene de Chile, no de Colombia.

De igual forma, Raúl aborda la enseñanza de determinadas tradiciones y culturas musicales a través del conocimiento y la experiencia propios de sus alumnos, destacando el aspecto auténtico de las mismas. Explica: "Intento motivar a los alumnos inmigrantes para que sean capaces de mostrar su singularidad. Mostrar lo que es completamente diferente al resto, no One Direction, porque los hizo iguales, en cierto sentido". Sin embargo, menciona que eliminó del aula la enseñanza de cierta tradición musical "extranjera" y cubrió la singularidad de la cultura de sus alumnos mediante actividades más amplias. Relata:

Lo quité (el repertorio 'extranjero') de la lección en el aula y lo dejé en otros lugares. Una vez hice alianzas con Inglés, Historia, Lengua y Artes Visuales. Logramos que durante un par de años la celebración de la Fiesta Chilena del 18 de septiembre en la escuela se convirtiera en una Fiesta Latinoamericana. Entonces, cada curso adoptó un país... el objetivo era que aprendieran sobre América Latina, pero también hacer una plataforma para mostrar su cultura.

Por el contrario, relacionado con el aula de música tradicional, Raúl reconoce la imposibilidad de una autenticidad total en su enseñanza:

Como el material pedagógico que teníamos en la Escuela Miguel de Cervantes era la imitación, en el momento que la música pasa por mí, no es tan peruana, hay algo perdido, que se relaciona

con mis habilidades y mi interpretación. Pero trato de mostrar el origen lo más puro, y siempre estoy abierto a que en la práctica 'lo que será, será', 'lo que pasará, pasará'.

Es posible estimar que ambas experiencias, en general, ilustran el abordaje de la autenticidad en las prácticas pedagógicas de los docentes mediante contenidos musicales o, según Swanwick (1988), conocimientos "sobre". Este "conocimiento sobre puede adquirirse fácilmente de formas no musicales... [tiene] valor histórico pero musicalmente inerte" (Swanwick, 1988, pp. 15-16). Por lo tanto, existiría una suerte de comodidad en relación con la música que deben abordar en las clases; ya sea siguiendo estrictamente o interpretando el currículo, guiándose por sus propios conocimientos formales e informales, o simplemente para evitar aún más el desconocimiento de otras músicas. En consecuencia, si bien consideran diferentes dinámicas de cada tradición según el lugar donde se desarrolle, el enfoque pedagógico para enseñarlas fijaría esas tradiciones como estáticas.

Esas prácticas abordan el tema de la autenticidad desarrollando una especie de recreación ambientada (Schippers, 2010), utilizando el conocimiento propio de los estudiantes u otras fuentes (como videos, como en el caso de Karina). Sin embargo, esa autenticidad estaría mediada (como reconoce Raúl) por la propia experiencia, conocimiento e interpretación de estos docentes sobre el contenido estudiado, desafiando una experiencia auténtica para los estudiantes (Schippers, 2010). En este sentido, Swanwick (1988) afirma que "la posibilidad de que tal conocimiento se desprenda de un contexto musical genuino, aprendido verbalmente de una vez, de segunda mano... siempre tiene que ser resistida" (p. 16). En cambio, en relación a los maestros, estos

deben tomar una posición consciente con respecto al entorno cultural en el que se encuentran, sensibles a las opciones que se les abren con respecto a la tradición, el contexto y la autenticidad, y elegir su enfoque de la enseñanza en consecuencia. (Schippers, 2010, p. 107)

Si bien las prácticas pedagógicas están mayormente mediadas por los contenidos como

foco principal y la comprensión de la diversidad cultural, se evita cierta complejidad pedagógica. No todas las tradiciones y culturas son óptimas para ser enseñadas bajo un paradigma pedagógico externo a ellas, más aún si ese paradigma no considera cambios culturales dinámicos. En otras palabras, un tipo de conocimiento acerca de una cultura dinámica no siempre se corresponde con un conocimiento “estándar”. Si bien en el caso de Raúl, este genera espacios más allá del aula tradicional, desarrollados con enfoques de aprendizaje informal que son utilizados por sus alumnos para desarrollar sus tradiciones y cultura, no todos los alumnos se involucran en el proceso. Experiencias similares en otros países, como es el caso de Países Bajos, representan cursos aislados que funcionan sin suficiente apoyo institucional (Schipper, 1996). En el aula principal, donde todos los estudiantes reciben una educación eficaz, sigue siendo una pedagogía dirigida por la tradición escrita en Occidente. Del mismo modo, un aula con niños que serían más dependientes del maestro (realidad educativa de Karina), puede implicar el uso de una pedagogía progresiva estructurada, paso a paso, que estaría más vinculada con las tradiciones escritas en Occidente. Sin embargo, esta condición no significa que no sea posible realizar otro tipo de pedagogías, por ejemplo: cambiar términos musicales como armonía por textura (Walden, 2014), utilizar instrumentos diferentes y no tradicionales (Colley, 2009) o interpretar por modalidad oral-auditiva (Campbell & Beegle, 2003). Sin embargo, utilizar otra pedagogía debe involucrar a los estudiantes y profesores en la conciencia de la misma, su relación con la cultura estudiada y los diferentes contextos donde se aplica.

#### ***4.4. Condiciones materiales de las y los profesores para afrontar y abordar la diversidad cultural***

El impacto de las condiciones pedagógicas de los docentes es un aspecto relevante a considerar. Los docentes entrevistados describen condiciones que dificultan las prácticas pedagógicas, las cuales están relacionadas con: el currículo musical chileno, el tiempo de los docentes para planificar sus clases, el tiempo

curricular de la educación musical y la clase social encarnada en las escuelas. En cuanto al plan de estudios, Karina y Raúl expresan valores diferentes. En concreto, Karina menciona su conformidad con el plan de estudios por considerarlo suficientemente amplio, pero también plantea un tema relevante a considerar:

El currículum es realmente abierto para que los niños aprecien y escuchen, pero hay un problema: el currículum está diseñado con un nivel de continuidad... aquí en Chile, esa [práctica] no está regulada. No es ley que los alumnos de 3º y 4º año tengan obligatoriamente un profesor especialista en música; no es ley que los alumnos de 1º y 2º año tengan un profesor especialista en música. Así ¿qué es lo que sucede? Al final, por un aspecto de necesidad, en muchas escuelas, el currículum se acaba adaptando.

Por su parte Raúl considera que el currículum no es del todo adecuado a las necesidades actuales en relación a la diversidad cultural:

Siento que el plan de estudios actual es mucho más individualista y mucho menos reflexivo en relación con la cultura. Está mucho más centrado en la experiencia estética, no estoy rechazando ese aspecto, pero está más alejado de los temas sociales, culturales y políticos, algo más marcado en el plan de estudios anterior. No decía abiertamente ‘Hablar de política’, pero estaba la música de protesta, la música social, como cultura, como identidad. Sin embargo, si quieres hacerlo, tienes que hacerlo de todos modos.

Por otro lado, ni Karina ni Raúl estiman que la cantidad de tiempo curricular de la educación musical sea un tema importante, pero el uso de ese tiempo y la relación del tiempo con otras materias sí constituyen un problema relevante. Karina asegura que “no se respetan las horas de educación musical. Las usan [otros] para hacer el SIMCE<sup>6</sup>, o algún ensayo de prueba”. Por su parte, Raúl señala: “creo que dos horas obligatorias de música es prudente, el tema es que las demás asignaturas tienen muchas horas”.

<sup>6</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Es una prueba estandarizada que se realiza en todos los colegios de Chile (públicos, subvencionados y privados). Sus resultados se utilizan para medir a los colegios y para la consecuente entrega de recursos estatales.

Finalmente, los docentes plantean otros dos aspectos y también relevantes a considerar. En primer lugar, Karina afirma que no hay un momento óptimo para preparar sus clases de manera amplia en términos de diversidad cultural. En sus palabras:

No hay tiempo para hacerlo, porque necesitas tiempo, la planificación u horario del profesor no está diseñado, al menos en Chile, para que tengas tiempo para hacerlo. No está diseñado para que se puede preparar una clase. Entonces, hay un hueco.

En este sentido, surge la pregunta: Si hubiese más tiempo para preparar las clases ¿el valor sobre sus prácticas pedagógicas sería diferente?

Por su parte, Raúl refiere la diferencia en el trato verbal que reciben los estudiantes inmigrantes en diferentes escuelas o colegios, según su clase social. Específicamente señala:

En el Colegio Miguel de Cervantes hay alumnos 'inmigrantes', pero en el Liceo Manuel de Salas (actual colegio de Raúl) hay alumnos 'extranjeros'... y creo que también en los colegios más ricos, son extranjeros estudiantes. Es una diferencia de clase realmente fuerte relacionada con la inmigración. Y si no somos capaces de ver esa diferencia, es más difícil ver a los Otros.

A partir de sus palabras, es posible interpretar una condición relacionada con la clase social encarnada en la escuela en el momento de acercarse pedagógicamente a los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, no está claro si esa condición se convierte en un aspecto determinante para valorar, desarrollar e incluso cambiar su práctica pedagógica. Lo anterior, por lo tanto, sugiere que el tema va más allá de las pedagogías desde la ideología constructivista o los enfoques de aprendizaje informal, que permiten una educación holística y centrada en el alumno. Paralelamente, también aflora la necesidad de pedagogías para las diferentes culturas colectivas, sociales e individuales que desarrollan los estudiantes. En definitiva, las condiciones materiales actuales expresadas en este tipo de experiencias dificultan que los docentes desarrollen prácticas más pertinentes, pedagógicamente hablando.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena considerar la discusión sobre el rol del docente en términos de diversidad cultural en la educación musical. De las entrevistas ha surgido la apertura del profesor a la diversidad cultural, los deberes prácticos en relación con ella y el impacto de un aula diversa. En el caso de Karina, la docente aborda con fuerza el primer punto, considerando que sería “extraño” no estar abierto a la diversidad cultural. Específicamente menciona:

Hay falta de ese trabajo en los maestros... mi concepto de profesor es que este debe mostrarte... el profesor guía, muestra... no es un buen referente que un maestro clasifique la música ... siento que es muy fuerte el mensaje que pueden dejar a los niños. Imagínense una maestra que odia a Violeta Parra y dice, 'esa mujer es muy aburrida, vivía con depresión, sus canciones son todas de tristeza, es horrible'. Imagínense el mensaje que les está dejando a los niños (Karina recalcó esta afirmación). Asimismo, eso podría replicarse en el Reguetón u otras músicas. Entonces, hay un problema... los profesores son demasiado vagos y no dan la capacidad de ir más allá y no quedarse con lo superficial de lo que puede y no puede ser la música.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas de Karina concordarían con la afirmación de Schippers (1996): “Si queremos educar a una generación de ciudadanos del mundo culturalmente imparciales, no debemos educarlos como medio sordos, incapaces de escuchar y apreciar otras culturas musicales” (p. 20).

Raúl, por su parte, identifica los dos últimos puntos anteriores como significativos en sus prácticas. Declara que ser profesor en una escuela con una fuerte diversidad cultural representada en sus alumnos ha sido una experiencia significativa, encarnada en sus valores y roles. En este sentido, bosqueja lo que sería un deber práctico de las y los profesores de música:

Creo que el papel del profesor de música es generar un aula y conjuntos, es decir, un coro o banda instrumental... ensambles que colaboren con la diversidad sonora de cada uno. uno, siendo un lugar para la cultura de cada uno.

Este papel señalado por Raúl es concordante con el objetivo planteado por Colley (2009), quien sostiene:

necesitamos capacitar a los maestros para que respondan local e idiosincráticamente a las comunidades en las que trabajan, utilizando sus talentos individuales como músicos para diseñar y crear programas de ensamble que sean diversificados y de alta calidad musical. (p. 57)

## 5. Pensamientos finales y conclusión

Esta investigación ha explorado influencias, enfoques, valores y desafíos de las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música chilenos en relación con la diversidad cultural. Esa diversidad fue comprendida en el contexto de la creciente inmigración y el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas, los cuales inciden en diferentes dimensiones de la sociedad, siendo una de ellas la Educación Musical. Asimismo, desarrollada con una esencia cualitativa y abordada mediante entrevistas de historia de vida, la investigación profundizó en dos experiencias docentes en Santiago de Chile, considerando a los entrevistados como co-investigadores y estimando los conocimientos como contextualizados. Este enfoque permite comprender y plasmar dos posibles tipos de prácticas pedagógicas, colaborando tanto para llenar el vacío dejado por la falta de investigación sobre este tema, como para motivar la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas.

Específicamente en términos de hallazgos, esta investigación puso en discusión algunos temas presentes en estas experiencias descritas. Aunque los maestros tratarían de ser amplios en las culturas y tradiciones musicales abordadas en el aula, teniendo una fuerte consideración de los estudiantes para abordar la música y claridad sobre su rol, no se cubrirían todas las culturas de aquellos, pareciendo buscar cierta comodidad con lo enseñado en función de su dominio temático. Esto estaría relacionado con la cercanía de la tradición musical cubierta. Asimismo, el acercamiento a una determinada tradición o cultura musical sería principalmente a través de una fuente externa (videos, experiencias de los estudiantes, conocimiento propio de las y los profesores). Si bien los docentes de estas

experiencias consideraran las dinámicas de cada cultura y tradición, la forma de abordarlas las establecerían como estáticas. En este sentido, este problema retrata pedagogías fuertemente mediadas por contenidos, buscando en mayor medida el “qué” en vez del “cómo”. Sin embargo, esta problemática se ubicaría principalmente en las condiciones del profesorado, por ejemplo, su formación previa o las circunstancias materiales para desarrollar su profesión. Eso se refleja a pesar de que reconocen influencias principalmente informales, sus enfoques pedagógicos descritos estarían más relacionados con enfoques de aprendizaje formal y de tradición escrita, los cuales están lejos de las tradiciones estudiadas en las clases y dinámicas culturales en las sociedades contemporáneas.

A pesar de que el foco de investigación no estuvo sobre los y las estudiantes, se puede apreciar desde el relato de la y el profesor participantes, que sus estudiantes tienden a “naturalizar la diversidad cultural”. Esto implicaría que las y los niños, jóvenes y adolescentes acogen e internalizan las expresiones culturales de otros sin cuestionamientos. Es interesante apuntar que esta naturalización ocurre principalmente en contextos sociales más vulnerables (contexto de los colegios donde se desempeñan la y el profesor participante). En este sentido, la pedagogía para la enseñanza de y hacia la diversidad cultural debería situarse contextualmente para su desarrollo pertinente.

Aunque no es posible generalizar estos hallazgos, de alguna forma la sistematización de estas experiencias puede incidir en la reflexión de otros docentes y apoyar también a promover prácticas relevantes a la diversidad cultural. Asimismo, el potencial de estos hallazgos no es menor en otros aspectos del trabajo docente del área. Específicamente, a través de esta investigación ha surgido la pregunta sobre la relevancia de las condiciones y la educación del docente. Específicamente, pone en evidencia la necesidad de emprender cambios en esas dimensiones docentes para fomentar pedagogías relevantes dentro del aula, la que está constantemente permeada por las diferentes tradiciones y culturas del mapa de diversidad cultural de Chile y más allá. Por lo tanto, parece

urgente abrir una amplia gama de enfoques pedagógicos para promover un compromiso aún mayor de los estudiantes con la educación musical y la diversidad cultural. De igual forma, nos impulsa a pensar más en la *pedagogía musical* que en el *contenido musical*, relevando no solo aquello que abordamos, sino también en “cómo” nos aproximamos a determinada música; la fosilización de las prácticas se da no solo por lo que se enseña, sino también en cómo se enseña la música. En este sentido, abordar la diversidad cultural en la educación musical implicaría pensar como complejo pedagógico, el origen de la tradición, la dinámica de la cultura en la sociedad y las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo.

De lo anterior surge la necesidad de ampliar esta investigación, lo que podría lograrse mediante el estudio de nuevas experiencias, tanto en otras regiones con fuerte diversidad cultural como con más profesores de música involucrados en esta problemática. Asimismo, también sería relevante investigar a los estudiantes que encarnan la diversidad cultural y su relación con la educación musical, especialmente en el ámbito de “enseñar para” (diversidad cultural). Además, considerando las culturas y sociedades dinámicas actuales, el creciente tema del género y las identidades volátiles de los escolares (influenciados por la globalización y el consumo masivo), es indispensable considerar también otras metodologías y métodos, como el caso de estudios y observación de campo, para profundizar aún más en el tema aquí estudiado. También sería factible realizar una investigación cuantitativa, trazando un mapa de la realidad actual de la educación musical en términos de diversidad cultural. Por otro lado, buscar una mayor relevancia en la formación y en las condiciones materiales de las y los profesores de música pasa por investigar en profundidad esos aspectos, identificando las mejorías que se requieren en dichos ámbitos. Finalmente, toda

investigación complementaria sería importante para llenar el vacío en torno a este problema sociocultural actual y fomentar la inclusión positiva de los pueblos indígenas y de los inmigrantes.

Finalmente, y a pesar de los problemas visibilizados en estas experiencias, las prácticas estudiadas y las similares a ellas deben ser valoradas desde la consideración de sus estudiantes, desde su promoción en la reflexión sociocultural en las clases y a través de su generación en lugares más allá del aula tradicional. donde los estudiantes puedan y quieran desarrollar su cultura. Las prácticas pedagógicas de los docentes como las aquí estudiadas representan un paso adelante para abordar la diversidad cultural en Chile, considerando su respeto, valor y estudio de la diferencia musical y cultural. Los temas surgidos tienen su núcleo en procesos previos o circundantes a la propia enseñanza musical. Pensar en la diversidad cultural implica acción y relevancia, pero también es un aspecto clave para tener determinación por parte de cada docente, como queda demostrado en las prácticas descritas. Como tema sociocultural en las sociedades chilenas y mundiales actuales, el abordaje de la diversidad cultural impactaría a la comunidad escolar y potencialmente más allá. No solo sería decisivo en el compromiso musical de los estudiantes, sino también, y más importante aún, en la percepción, el valor y la participación de los estudiantes en la diversidad cultural misma. Por tanto:

Aprender a conocer al Otro no es tan sencillo, ya que exige que todos los involucrados estén preparados para remodelar su propio contexto. También implica que no es solo la forma y el contenido lo que necesita reconstruirse, somos nosotros, todos nosotros. (Saether, 2010, p. 57)



## Referencias

- Campbell, P. & Beegle, A. (2003). Middle Eastern Expansions on Cultural Diversity in Music Education. *Music Educators Journal*, 90(1), 21–30.
- Centro de Derechos Humanos UDP (2017). *Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colley, B. (2009). Educating Teachers to Transform the Trilogy. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 56–67.
- Driscoll, J. (2009). 'If I Play my Sax my Parents are Nice to me': Opportunity and Motivation in Musical Instrument and Singing Tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37–55. DOI: 10.1080/14613800802547722
- Drummond, J. (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? In Campbell, P. (Ed.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (pp. 23–27). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Elliot, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education* (13), 11–18.
- Folkestad, G. (2005). The Local and the Global in Musical Learning: Considering the Interaction between Formal and Informal Settings. In Campbell, P. (Ed.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (pp. 23–27). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Freire, P. (1970/2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hebert, D. (2010). Ethnicity, and Music Education: Sociological Dimensions. In Wright, R. (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 93–114). Farnham: Ashgate.
- Hebert, D., & Karlsen, S. (2010). Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 6–11.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: an Introduction*. London: SAGE Publications.
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In Clayton, M., Herbert, T. & Middleton, R. (Eds.), *The Cultural Study of Music: a Critical introduction* (pp. 263–273). London: Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Segunda Entrega Resultados Definitivos Censo 2017*. Santiago: INE.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2020). *Estimación de Personas Extranjeras Residentes Habituales en Chile al 31 de Diciembre de 2019. Informe Técnico: Desagregación Regional y Comunal*. Santiago: INE.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y Elección Escolar de Familias Migrantes en Chile: "No Tuve Problemas porque la Escuela es Abierta, porque Acepta Muchas Nacionalidades". *Calidad en la Educación* (45), 132–173.
- Joseph, D. & Southcott, J. (2010). Experiences and Understandings: Students Teachers' Beliefs about Multicultural Practice in Music Education. *Australian Journal of Music Education* (2), 66–75.
- Malm, K. (1993). Music on the Move: Traditions and Mass Media. *Ethnomusicology: Journal of the Societies for Ethnomusicology*, 37 (3), 339-352.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago: Secretaria de Evaluación Social.
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 12–24.
- Renwick, J. & Reeve, J. (2012). Supporting Motivation in Music Education. In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (1 ed.). Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/97800199730810.013.0009
- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.

- Saether, E. (2010). Music Education and the Other. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–60.
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para Niños y Niñas Mapuche en una Zona Rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 243–258.
- Schippers, H. (1996). Teaching World Music in the Netherlands: Towards a Model for Cultural Diversity in Music Education. *International Journal of Music Education*, 27, 16–23.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford: Oxford: Oxford University Press.
- Schippers, H., & Campbell, P. (2012). Cultural Diversity: Beyond "Songs from Every Land". In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (1 ed.). Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730910.013.0006
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Turra, O. (2017). Historia Escolar en Contexto Mapuche Interétnico e Intercultural Mapuche. *Educación y Sociedad*, 48(140), 791–808.
- Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. New York: Oxford University Press.
- Walden, J. (2014). What we Have Works... or Does it? Cultural Diversity in Canadian Music Curricula and Resistance to Change. *Canadian Music Educator*, 56(2), 9–12.
- Wright, R. (2010). Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. In Wright, R. (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 263–282). Farnham: Ashgate.
- Zea, L. (1972). *América como conciencia*. Ciudad de México: Paginadura Ediciones.