

**ENSEÑAR MÚSICA SIN INSTALACIONES NI RECURSOS: NARRATIVAS DEL
PROFESORADO DE MÚSICA EN CHILE**
TEACHING MUSIC WITHOUT FACILITIES NOR RESOURCES: NARRATIVES
FROM SCHOOL MUSIC TEACHERS IN CHILE

*Deneb Ponce Orellana
Dr. Rolando Angel-Alvarado*

*Universidad Alberto Hurtado
Chile**

RESUMEN

En Chile, la educación musical ha perdido relevancia curricular, implicando un detrimento en la asignación de fondos. El objetivo del presente estudio es describir las prácticas pedagógicas utilizadas por el profesorado de música en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales. Se utiliza el método comparativo constante, participando tres docentes de música que trabajan en el sistema escolar. Los resultados revelan tres prácticas pedagógicas que se utilizan en las aulas de música: interpretación musical por turnos; interpretación vocal; y construcción de instrumentos no convencionales. Se concluye que las prácticas conllevan un agotamiento físico y mental ante la falta de recursos educativo-musicales.

Palabras clave: Calidad educativa; agotamiento laboral docente; igualdad de oportunidades.

ABSTRACT

In Chile, music education has lost curricular relevance, implying a detriment in the allocation of funds. The current study aims to describe pedagogical practices used by school music teachers in contexts devoid of musical resources. Constant Comparative Method is used, participating three music teachers who work in school system. Results disclose three pedagogical practices that are used in music classrooms: musical interpretation by turns; vocal interpretation; and construction of non-conventional instruments. It is concluded that those pedagogical practices entail a physical and mental burnout due to the lack of musical resources.

Keywords: Educational quality; teacher exhaustion; equal opportunities.

*Recibido el 11/04/2024 y aceptado el 29/10/2024. Correos electrónicos: denebponce29@gmail.com, rangel@uahurtado.cl ORCID 0000-0002-1800-2667

Introducción

En Chile, la educación musical se ha visto mermada por la falta de insumos musicales y la ausencia de infraestructuras que permitan su amplio desarrollo. Por ejemplo, Duarte, Juareguiberry y Racimo¹ señalan que solo dos de cada cinco estudiantes de tercero de primaria asisten a una escuela que cuenta con un aula de música, mientras que Angel-Alvarado y Lira-Cerda² informan que el estudiantado escolar percibe una baja calidad en la educación musical que se imparte debido que no tienen acceso a instrumentos musicales y otros recursos didácticos, lo que revela que las inequidades educativas surgen antes de que la figura estudiantil acceda al aprendizaje musical. Todo lo anterior provoca que el profesorado de música se agote tanto física como mentalmente³. Cabe añadir que la educación musical ha ido perdiendo espacio a nivel curricular⁴, disminuyendo su valor en el sistema educativo. De ahí que surjan tensiones entre el profesorado y las instituciones educativas con relación a la distribución de recursos.

El presente estudio tiene como objetivo describir las prácticas pedagógicas utilizadas por el profesorado de música en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales, ya que estas son producto de la adaptabilidad que busca la figura docente en el afán de contextualizar el contenido de aprendizaje a sus estudiantes⁵. Por consiguiente, esta investigación busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas pedagógicas se implementan en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales?

Prácticas pedagógicas en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales

Según Londoño y Calvache⁶, las estrategias didácticas pueden definirse como aquellas prácticas pedagógicas que buscan dirigir y manejar exitosamente una situación, con el fin de desarrollar herramientas que permitan tomar el control de un asunto. Estas son esenciales para el proceso de enseñanza, debido a que su función principal es facilitar el aprendizaje del estudiantado, teniendo en consideración los diversos contextos que estos puedan presentar. Gutiérrez, Gómez y Gutiérrez⁷ señalan que las prácticas con fines educativos pueden calificarse en tres tipos:

¹ Duarte, Jesús, Florencia Jaureguiberry y Mariana Racimo (2017). **Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE**. Santiago: OREALC, UNESCO.

² Angel-Alvarado, Rolando y Juan Lira-Cerda (2017). “Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos”. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, pp. 19-31.

³ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). “Working on the dark side of the moon: overcoming music education inequities in the Chilean school system”. *Arts Education Policy Review*. 125(3), pp. 163-173.

⁴ Pino, Óscar (2013). “Inicios de la educación musical en Chile”. *Revista de Pedagogía en Música*, 1, pp. 53-59.

⁵ Angel-Alvarado, Rolando, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi (2023). “Didactic transposition in music education: Exploring didactical suitability in three Navarrese schools”. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/025576142312048>.

⁶ Londoño, Pilar y José Calvache (2010). “La estrategia de enseñanza: Aproximación teórico-conceptual”, **Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto**. Fernando Vásquez Rodríguez (editor). Bogotá: Universidad de La Salle, pp. 11-32.

⁷ Gutiérrez, José, Francisco Gómez y Carlos Gutiérrez (2018). “Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva”. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), pp. 1689-1699.

1. pre-instruccionales, cuando son previas a la acción educativa, abordando principalmente la planificación docente;
2. co-instruccionales, en donde se toman en consideración las experiencias y conocimientos previos del estudiantado para lograr un aprendizaje significativo; y
3. pos-instruccionales, acciones prácticas mediante las que se valora el cumplimiento y alcance de los saberes y habilidades adquiridas.

Precisar prácticas eficaces para el logro del desarrollo musical debe considerarse relevante debido a que en Chile existen espacios escolares desprovistos de recursos educativo-musicales⁸, los que son forzados a encontrar alternativas didácticas para favorecer el pleno desarrollo mediante la actividad musical⁹. Según Angel-Alvarado, Gárate-González y Quiroga-Fuentes¹⁰, la Subsecretaría de Educación deposita menos del 1% de sus recursos a la Educación Artística, lo que ha provocado que las escuelas no puedan garantizar la adquisición o mantenimiento de los recursos didácticos necesarios para ofrecer una educación musical de alta calidad. Esto genera disconformidades en el estudiantado y agotamiento en el profesorado de música¹¹, contradiciendo el Marco para la Buena Enseñanza, pues no se está promoviendo la construcción de espacios propicios para el logro de los aprendizajes¹².

Vale considerar que Chile es un país extenso en longitud geográfica, lo que ha provocado diferencias educativas como resultado de un modelo nacional centralizado, el que permite que los recursos tarden en llegar a zonas alejadas de la capital. En este marco, Angel-Alvarado, López-Íñiguez, Quiroga-Fuentes y Gárate-González¹³ mencionan que el profesorado de música que ejerce en zonas extremas ha debido adaptar sus prácticas pedagógicas para lograr favorecer la adquisición y desarrollo de aprendizajes significativos, implementando actividades ligadas a la construcción de instrumentos musicales con materiales reciclados, priorizando el canto y el ritmo como contenido curricular y levantando proyectos de implementación orquestal. En consecuencia, se ha forjado la habilidad de generar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje musical, dando cuenta de prácticas pedagógicas flexibles.

Además del centralismo y sus efectos en la carencia de infraestructura y recursos didáctico-musicales, la educación musical se ve poco favorecida en los Proyectos Educativos de las escuelas a cargo de la educación obligatoria. Específicamente, según la Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa para el Fomento y el Fortalecimiento de la Educación Artística (IDIE; 2011)¹⁴, un 44% de las escuelas privadas priorizan las asignaturas artísticas

⁸ Duarte, Jesús, Florencia Jaureguiberry y Mariana Racimo (2017). “**Suficiencia, equidad y efectividad...**”.

⁹ Ministerio de Educación (2009). “Ley General de Educación N° 20.370”. Biblioteca del Congreso Nacional.

¹⁰ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2021). “Insurrection in Chile: The collapse of neoliberalism from a music education perspective”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(3), pp. 108-131.

¹¹ Angel-Alvarado, Rolando y Juan Lira-Cerda (2017). “Instalaciones y recursos educativos...”, pp. 19-31.

¹² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). **Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago: Ministerio de Educación.

¹³ Angel-Alvarado, Rolando, Guadalupe López-Íñiguez, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González (2022). “Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers’ sociomusical identities in Chile”. *Musicae Scientiae*, 26(4), pp. 761-776.

¹⁴ Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa para el fomento y el fortalecimiento de la Educación Artística (2011). **Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana: IDIE de fomento y fortalecimiento de la educación artística**. Santiago: OEI-Chile.

en sus Proyectos Educativos, mientras que en las escuelas de dependencia pública solo el 7% las priorizan. En este sentido, Ángel-Alvarado, Gárate-González y Quiroga-Fuentes¹⁵ señalan que las escuelas tienden a considerar la educación musical como un espacio de entretenimiento, atribuyéndole un sentido ornamental dentro del plan de estudios¹⁶. Sin embargo, las escuelas privadas cuentan con centros de padres y apoderados que tienen poder económico, de modo que tienen autonomía para apoyar iniciativas artísticas y musicales dentro de la institución educativa, incidiendo en la mejora de los Proyectos Educativos.

Igualdad de oportunidades en la educación musical

Con el fin de beneficiar la educación artística en niños y jóvenes, en la Agenda de Seúl publicada por la UNESCO¹⁷, se ha pedido que se potencien los enfoques sociales y culturales, estableciendo objetivos que apuntan a la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad a una educación artística para todos los niveles sociales. Dentro de sus tres grandes objetivos, el segundo enfatiza en “Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (p. 5). Para esto, se establecen numerosas estrategias, donde destacaremos solo dos:

2.a Acordar normas de calidad elevadas para la educación artística teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales (p. 5).

2.b Velar por que una formación sostenible en materia de educación artística esté al alcance de educadores, artistas y comunidades (p. 6).

La Agenda de Seúl surge en un contexto en que la educación musical enfrenta un panorama adverso, puesto que ha ido perdiendo espacio a nivel curricular¹⁸. Después de analizar la trayectoria de la educación musical en el sistema educativo chileno, Pino¹⁹ afirma que esta ha perdido “progresivamente su carácter obligatorio” (p.58) debido a que se ha olvidado su función cultural y social dentro de la escuela. Ejemplo de esto es el retroceso que denota la reforma educativa del 2019, pues la música ha quedado reducida a una disciplina que se imparte dentro de la asignatura Artes. Es decir, la educación musical ha perdido importancia a nivel curricular²⁰. Por lo dicho, es importante movilizarse con el propósito de relevar el carácter humanizador de la educación musical, pues fomenta el autoconocimiento, la expresión, la creatividad y la construcción de identidades mediante actividades colectivas²¹.

¹⁵ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). “Working...”, pp. 163-173.

¹⁶ Pino, Óscar (2015). *El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810–2010*. Tesis para optar al grado de Magíster, Universidad de Chile.

¹⁷ UNESCO (2010). **La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. Segunda conferencia mundial sobre la Educación Artística**. Séul: UNESCO

¹⁸ Aróstegui, José Luis (2016). “Exploring the global decline of Music Education”. *Arts Education Policy Review*, 117(2), pp. 96-103.

¹⁹ Pino, Óscar (2013). “Inicios de la educación musical...”, pp. 53-59.

²⁰ Valdivia, César y Rolando Angel-Alvarado (2021). “Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático”. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), pp. 105-134.

²¹ Angel-Alvarado, Rolando, Amalia Casas-Mas, Guadalupe López-Íñiguez y Lauren Johnson (2023). “Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education”, *Music Education Research*, 25(1), pp. 74-87.

A saber, a nivel ministerial hay una intención por impulsar las actividades musicales en contextos escolares, ya que la interpretación musical y la creatividad se establecen como ejes dentro de las bases curriculares que se definen tanto para la educación primaria como para la educación secundaria^{22 23}. En otras palabras, el Estado reconoce implícitamente que la música aporta diversos beneficios de orden cultural y artístico para el ser humano, pudiendo destacarse la comprensión, la expresión y el pensamiento creativo. Sin embargo, el mismo Ministerio de Educación no provee los insumos mínimos para que la asignatura se imparta adecuadamente en los términos definidos por la Agenda de Seúl, ya que no siempre se proporciona la infraestructura apropiada ni tampoco se promueve la igualdad de oportunidades²⁴ debido a que un indeterminado número de estudiantes no tiene la posibilidad de acceder a instrumentos musicales, lo que frustra sus aprendizajes²⁵. A esto, agregar los efectos de la centralización, ya que la entrega de recursos didáctico-musicales a las escuelas situadas en zonas extremas suelen tardar más de un año²⁶.

Método

Esta investigación de tipo descriptiva presenta un enfoque cualitativo, puesto que ahonda directamente en las experiencias propias de los participantes involucrados, identificando las prácticas pedagógicas que estos emplean en sus clases. Por otro lado, aborda un diseño no experimental y transeccional, debido a que los datos fueron recolectados en un momento único sin el afán de generar nuevas situaciones o manipular espacios preexistentes. Se hizo uso de la teoría fundamentada, aplicando el método comparativo constante de carácter deductivo, ya que los datos obtenidos del estudio han sido comparados entre sí con el propósito de construir una teoría a partir de las diferencias y similitudes que estos presenten²⁷.

Objetivo de investigación

Esta investigación tiene como objetivo general describir las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales. Los objetivos específicos planteados son:

- Evaluar la importancia de los instrumentos no convencionales en el aula según la visión del profesorado de música.
- Identificar las prácticas pedagógicas que se implementan para abordar el eje de Interpretar y Crear en el aula de música.

²² Ministerio de Educación (2016). **Bases curriculares 7° básico a 2° medio**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

²³ Ministerio de Educación (2018). **Bases curriculares 1° básico a 6° básico**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

²⁴ Instituto para el Desarrollo (2011). “**Estudio sobre el estado actual...**”.

²⁵ Angel-Alvarado, Rolando y Juan Lira-Cerda (2017). “Instalaciones y recursos educativos...”, pp. 19-31.

²⁶ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). “Working...”, pp. 163-173.

²⁷ García, Pablo (2019). “El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43.

- Determinar los procesos de adaptación que asimila el profesorado ante la necesidad de realizar su labor en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales.

Muestra

La muestra es de tipo no probabilística y deliberada debido a que los participantes han sido seleccionados a partir de un perfil específico elaborado previamente. En este estudio, participan tres docentes del área metropolitana que cumplen los criterios de selección concernientes a estar inmersos en contextos educativos que no cuentan con un aula de música y que disponen de escasos recursos educativo-musicales. Otro criterio que cumplen es que realizan sus labores en escuelas que atienden principalmente a estudiantes categorizados como primera prioridad según el Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE) que establece oficialmente la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas²⁸. Además, cuentan con al menos tres años de experiencia laboral docente. A continuación, la Tabla 1 presenta una caracterización de la muestra.

Tabla 1. Caracterización de la muestra.

	Años de experiencia	Dependencia	IVE	Recursos óptimos	Recursos dañados
Docente 1	13	Municipal	77%	15 metalófonos, 2 guitarras, 1 guitarra eléctrica y 1 bajo	Batería
Docente 2	3	Particular Subvencionado	75%	2 metalófonos, 3 guitarras, 2 teclados, 1 bajo y 1 bongó	-
Docente 3	3	Municipal	75%	45 metalófonos	3 guitarras, 2 bajos y 1 batería

Fuente: Elaboración propia.

Técnica de recolección de datos

Los datos han sido recolectados mediante una entrevista semiestructurada que busca identificar la realidad del profesorado de música y las prácticas que emplean en sus procesos de adaptación. Se realizaron 10 preguntas que se distribuyen en los siguientes tres criterios: 1) el contexto laboral de los participantes; 2) los procesos de adaptación del profesorado; y 3) las prácticas y recursos que emplean en sus clases para lograr un desarrollo interpretativo en el estudiantado. Las preguntas se muestran a continuación:

Criterio 1. Contexto educativo-musical

²⁸ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2023). Índice de Vulnerabilidad Estudiantil. Prioridades 2023 con IVE SINAIE, Básica, Media y Comunal. <https://www.junaeb.cl/ive/>.

1. ¿Con qué recursos educativo-musicales cuenta el establecimiento? ¿el estudiantado lleva sus propios instrumentos e insumos?
2. ¿Qué relevancia tiene la educación musical en la comunidad educativa (figuras directivas, colegas, estudiantes, familias)? ¿Se abren espacios culturales para su desarrollo?
3. A partir de su experiencia. ¿Cómo el contexto educativo influye en su disposición para realizar sus tareas pedagógico-musicales? ¿Cómo se refleja aquello en su cotidianidad laboral?

Criterio 2. Procesos de adaptación

1. ¿Cómo influye la carencia de recursos musicales en sus decisiones al momento de planificar?
2. ¿Qué limitaciones infraestructurales enfrenta al momento de realizar sus clases y cómo supera dichas adversidades?
3. ¿Cuáles son los desafíos socioculturales permanentes con que debe lidiar para favorecer la adquisición y desarrollo de aprendizajes musicales en sus estudiantes?
4. ¿Cómo usted evalúa los recursos de los que dispone para llevar a cabo la docencia? ¿Cómo lo hace sentir aquella evaluación? ¿Por qué?

Criterio 3. Prácticas pedagógicas y recursos que se emplean para el desarrollo interpretativo

1. ¿Qué estrategias pedagógicas implementa en sus clases para promover la interpretación musical en el estudiantado?
2. Según su experiencia educativa: ¿Con qué frecuencia utiliza instrumentos no convencionales en el aula? ¿Cuáles considera que son sus ventajas y desventajas?
3. ¿Qué rutina didáctica suele implementar para atenuar la falta de recursos educativo-musicales en el establecimiento? ¿me podría dar algún ejemplo?

Procedimientos de recogida de datos

Inicialmente, mediante el uso del correo electrónico, se le envió a cada participante una carta de invitación exponiendo el tema de investigación, la función de su participación y los mecanismos por los que se realizaría la entrevista, esto último con el fin de adecuarse al horario y flexibilidad de los entrevistados. Posteriormente, después de recibir una respuesta favorable por parte del profesorado de música participante, se hizo envío de una segunda carta correspondiente al consentimiento informado con la finalidad de cumplir con los códigos éticos de la actividad investigadora. Vale decir que cada informante participó libremente y por su propia voluntad, ya que no se aportaron pagos ni estipendios. Entre los compromisos, se ha acordado salvaguardar la identidad personal y laboral, de modo que los nombres han sido sustituidos por nomenclaturas de referencia (e.g. Docente 1) y no se mencionan bajo ningún caso el nombre de las escuelas a las que pertenecen, salvo que lo exija la justicia en conformidad con la legislación chilena.

Tras la firma del consentimiento informado, se estableció la fecha y hora para realizar la entrevista de forma presencial o virtual, según la preferencia de cada participante. Se debe tener en consideración que las reuniones fueron privadas, de modo que el grupo de informantes no se conoce entre sí o, al menos, no tienen conocimiento mutuo respecto a su participación en la recolección de datos. Los tiempos de duración de las entrevistas no superaron los 60 minutos y, en cualquiera de los formatos de conversación, no se tomó

registro de imágenes, ya que en las reuniones presenciales solo se grabó por audio el diálogo, mientras que en la reunión telemática se solicitó no encender la cámara.

Procedimientos de análisis de datos

Luego de realizar la recolección de datos, estos fueron agrupados en las siguientes categorías conceptuales:

- i. Visión curricular en torno a la educación musical
- ii. Recursos educativos-musicales y derecho a la educación musical.
- iii. Adaptabilidad del docente al contexto educativo.
- iv. Prácticas pedagógicas para contextos desprovistos de recursos.

Posteriormente, la interpretación de los datos recogidos pasó por tres procesos necesarios, la codificación abierta, axial y selectiva²⁹. Primero, en la codificación abierta se identificaron las propiedades de los datos, analizando sus componentes minuciosamente³⁰. A continuación, la codificación axial se encargó de establecer interconexiones entre las categorías y sus datos con el fin de comprenderlos con mayor profundidad. Finalmente, en el proceso de codificación selectiva, se dio sentido a los datos³¹, seleccionando aquellos que son relevantes para la investigación. Al finalizar estos procesos se construyó la categoría central, respondiendo a la pregunta de investigación.

Resultados

Visión curricular en torno a la educación musical

El Docente 3 comenta que, si tuviese que comparar la asignatura de Música con “una clase de Lenguaje”, no tendría mayor dificultad para realizar las actividades didácticas porque se cuenta con “los recursos necesarios” debido a que se puede acceder a la impresión de material. Sin embargo, “si lo pensamos desde... una asignatura más práctica..., es muy complicado”.

En cualquier caso, la relevancia que se le otorgue a la asignatura de Música pasa por las decisiones de los equipos de gestión escolar. Por ejemplo, la Docente 1 menciona que en su contexto escolar ha habido “cambio de dirección dos veces” y que ambas directoras se han limitado a “cumplir con el currículum”. Además, menciona que la falta de material de audio o amplificadores a veces “ni siquiera tiene que ver con la escuela, tiene que ver con la gestión de la Corporación de Educación que no destina recursos a esas cosas”.

A partir de esto, surgen desafíos en los contextos escolares. En concreto, la Docente 1 pone énfasis en la necesidad de “conquistar a los estudiantes y que ellos... entiendan que la música es un... derecho humano”. O sea, “es parte de sus derechos a la educación, a una educación diversa”, potenciando “la corresponsabilidad, la escucha al otro”. En este sentido, el Docente 3 resalta las oportunidades que plantea la asignatura para aprender a “respetar al

²⁹ San Martín, Daniel (2014). “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 104-122.

³⁰ Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquía.

³¹ Bonilla-García, Miguel y Ana López-Suárez (2016). “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”. *Cinta de moebio*, 57, pp. 305-315.

compañero” porque “también quiere y merece ser escuchado”. Todo esto impacta en el quehacer musical, puesto que entienden que la practica musical es una actividad colectiva, de modo que “no estamos tocando solo nosotros como solistas instrumentales” (Docente 3). Además, los pocos recursos que se disponen les sirven a todos. De ahí que la Docente 1 ponga su empeño en concientizar respecto al “cuidado de los instrumentos”, pues es imperioso que el estudiantado entienda “que ese material, si se pierde, los únicos perjudicados son ellos”.

Recursos educativos-musicales en las escuelas participantes

El Docente 2 comenta que en su establecimiento educativo los instrumentos musicales son guardados en la biblioteca y que pese a contar con una cantidad reducida de recursos, lo único que le preocupa “es el hecho de no tener sala de música” porque esto “afecta en la disciplina” del estudiantado. De ahí que declare: “si existiera una sala de música, el estudiante... (tendría mejor) disposición para aprender”. Al respecto, la Docente 1 menciona que, a pesar de no contar con una sala propia para la asignatura, el establecimiento tiene una sala multiusos que se entiende como “un espacio que... está para que lo ocupe quien pueda”. Admite que se ha apropiado del espacio este año para realizar algunas de sus clases. Sin embargo, menciona que “la acústica... es horrible” y que hay “eco por todas partes”, incluso “una gotera”.

La Docente 1 enfatiza que, hasta el año pasado, los instrumentos musicales estaban “en una bodega que está en un estacionamiento de la escuela”, a la que “tenía que bajar con los niños” para “buscar las cosas, después volver y montar”. Agrega que cuando llegó al establecimiento “no había nada” y que al año encontró unos metalófonos que eran parte de “un proyecto que se ganó una profesora... hace mil años, pero los tenían guardados... en una bodega y nadie tenía idea de que estaban ahí”. El Docente 3 también dispone de una bodega, la que está ubicada en la sala de computación. Ahí tiene una batería que “está mala, pero (sus partes) funcionan por separado”. Además, hay “tres guitarras sin cuerdas o rotas por el puente” y “un par de bajos que también están sin cuerdas”. También hay metalófonos que deberían darse de baja, pero que igual los utiliza dada la falta de recursos. Para su traslado, usa “un carrito de supermercado” para transitar de salón en salón.

Adaptabilidad del docente al contexto educativo

El profesorado de música participante expresa un acuerdo involuntario al mencionar que los procesos de adaptación docente no son sencillos y que influyen directamente en la planificación de sus clases. En concreto, la Docente 1 afirma que “ha tenido que reinventar (sus)estrategias un montón de veces”, “aprendiendo también sobre la marcha”. Al no contar con una sala de música estable, debe planificar los minutos que el estudiantado tarda en mover los instrumentos, lo que implica “destinar un tiempo para que los niños se vuelvan a sentar como estaban al principio, que vuelvan a ordenar las mesas”. Asimismo, el Docente 3 señala que sus procesos de adaptación son “siempre sobre la marcha”, comentando que en ocasiones los estudiantes no llegan con sus instrumentos, por lo que debe ajustar su programación. Por lo general, opta por dictar “clases... más teórica” y en las siguientes sesiones se centran en la práctica instrumental. O sea, se van intercalando las planificaciones previamente elaboradas.

Los docentes comentan que el contexto en que trabajan influye directamente en ellos, afectando en la toma de decisiones y la vinculación con el entorno. Específicamente, la

Docente 1 menciona que debe “estar decidiendo si en una clase conectamos la guitarra eléctrica o conectamos el bajo”, porque el “no tener audio, un buen equipo para instalar un micrófono”, limita la utilización de voces principales. Además, su contexto fomenta el “agotamiento físico”, debido a la necesidad de mover instrumento de un sector a otro. En esta misma línea, el Docente 3 menciona que hace no mucho le tocó realizar una clase “sin vídeo” debido a que el proyector con el que cuentan las salas “no siempre funciona”. Por ende, ahora llega “siempre con un parlante” de uso personal en caso de necesitar utilizarlo. Además, comenta que para lograr avance en sus clases ha tenido que dejar “muchos (de sus) instrumentos en el colegio” y ha “tenido que comprar cuerdas” y arreglar algunos artefactos. Por ejemplo, “se rompió el atril de un platillo de la batería y (está)buscando donde se puede soldar”.

Por último, el Docente 2 señala que “al no tener tantos recursos, uno abarca el currículum de música de una manera más general”, centrándose en “los objetivos más importantes”, ocasionando que “algunos objetivos de aprendizaje queden... en el camino”. De ahí que reconozca que “ha sido un poco difícil... adaptarse” a su contexto, aunque, según su visión, todo depende de la organización. Él “venía de un colegio donde había sala de música... muchos instrumentos... los que uno quería”, pero asegura que “uno siempre encuentra una organización para adaptarse al hecho de que haya pocos instrumentos”, puesto que hay que garantizar que “todos los estudiantes que no poseen instrumentos puedan participar activamente con ellos”.

Prácticas pedagógicas para contextos desprovistos de recursos

Al preguntar por las ventajas de implementar instrumentos no convencionales como una estrategia pedagógica en el aula, la muestra participante coincide en mencionar lo factible que son de construir y utilizar. La Docente 1 afirma que “funcionan un montón”, ya que “para los niños, el hecho de estar moviendo una botella con arroz adentro, (ya los hace sentir)que sí, hoy día tocamos música”. En la misma línea, el Docente 2 menciona que, a pesar de utilizarlos con poca frecuencia, son “una buena idea” porque en cursos de enseñanza básica logró construir cotidiafonos “con el objetivo de que cada instrumento casero produjera un sonido real..., que ellos pudieran incluso estudiar qué nota musical estaban tocando”. Igualmente, el Docente 3 comenta que los instrumentos no convencionales son de fácil acceso porque pueden fabricarse “con cosas que haya incluso en el colegio”.

Sin embargo, se mencionaron falencias y desventajas respecto a la implementación de los instrumentos no convencionales. La Docente 1 señala que generalmente “son instrumentos de percusión” y que “el problema del instrumento no convencional es la resignificación. ¿Cómo tú haces que sea un producto serio?”. En cambio, el Docente 2 enfatizó que “no trabajan tanto la técnica como lo pueden hacer con un instrumento convencional”. Por último, el Docente 3, comenta que en sus clases es difícil construir un “instrumento armónico o por lo menos con los materiales que se les podrían pedir a los estudiantes”.

Los entrevistados también mencionan el rol de la voz y el canto como otra estrategia pedagógica, aludiendo a su fácil acceso. El Docente 2 afirma que “es primordial agarrarse del canto”, ya que “cantes bien o no, siempre es el mejor recurso para implementarlo en la asignatura de Música cuando faltan hartos instrumentos”. Sin embargo, el Docente 3 asegura que “tampoco es la idea ... que el que no tiene instrumento que cante, sino que cante el que tenga ganas de cantar”. En esta misma línea, la Docente 1 menciona que abordar el canto en

ocasiones requiere “hacerlos cantar sobre la pista del cantante..., porque como les da vergüenza, los otros así no los escuchan y entre medio se les esconde la voz”.

Otra estrategia pedagógica mencionada por el profesorado es la interpretación musical por turnos, acción relacionada con las rutinas didácticas fijas utilizadas en la asignatura de Música. El Docente 2 menciona un ejemplo frecuente, explicando como distribuye el tiempo cuando lleva el piano y los dos metalófonos de los que dispone a la sala de clases, afirma que con estos instrumentos “ya puedes tener cuatro personas trabajando adelante en el mismo curso, tú le das la retroalimentación, van a sentarse y pasan cuatro estudiantes”. Sin embargo, esto presenta la desventaja de que “al ser 45 minutos (de clase) y 45 estudiantes, tendría que ser un estudiante por minuto”. Respecto a la Docente 1, comenta que con la práctica musical por turnos busca fomentar la responsabilidad y el trabajo grupal. Su instrucción es que “los (estudiantes) que están sin instrumento tienen que ayudar a su compañero a que saque la melodía, ver que no se vaya a equivocar, ayudarles”. A esto, agrega que cuando el estudiantado se posiciona frente a la clase con el afán de “tocar una melodía, el resto del grupo debe estar en silencio”.

Dentro de las rutinas didácticas mencionadas, el Docente 3 afirma que promueve prácticas de escucha activa y consciente mediante “una actividad (que realiza) una vez al mes”, en donde utiliza “una ruleta, con el número de la lista y el que sale puede poner una canción, la que elija, y la escuchamos todos y ahí llenan una ficha” con el propósito de comentar “qué canción recomiendan y de todas las que escuchamos ese día qué canción les gustó más”. Al respecto, la Docente 1 asegura que “el recurso didáctico más efectivo siempre va a ser la percusión” o la integración de “lectura de figuras rítmicas”.

Discusión

La valoración que se le otorga a la educación musical dentro del sistema escolar es un factor determinante debido a que en ocasiones la asignatura es posicionada en un segundo plano por la institucionalidad escolar, representada por los equipos directivos de las escuelas. En concreto, esto quedaría en evidencia cuando se otorga mayor cantidad de recursos a áreas curriculares de corte academicista y que se miden mediante pruebas estandarizadas, quedando invisibilizada y precarizada la educación musical³². Otro ejemplo de que la asignatura queda en segundo plano es cuando los equipos directivos incluyen a la asignatura de Música en la oferta curricular solo con el propósito de cumplir las ordenanzas curriculares que establece el Ministerio de Educación, puesto que aquello deja entrever un desinterés hacia el fomento de las actividades musicales. O sea, hay una mirada superficial hacia la música y las oportunidades que ofrece, pues es reducida a un elemento ornamental durante hitos escolares, como, por ejemplo, los actos de fiestas patrias o de fin de año³³.

A partir del contexto educativo en el que se encuentran inmersos, el profesorado de música implementa prácticas pedagógicas que buscan facilitar el desarrollo de aprendizajes musicales en el estudiantado, enfatizando la escucha activa y la lectura de figuras musicales³⁴. Sin embargo, promover la interpretación musical en contextos desprovistos de recursos educativo-musicales es una tarea compleja y, para lograrlo, se han identificado tres prácticas

³² Angel-Alvarado, Rolando (2018). “La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa”. *Revista Educación*, 42(2), pp. 677-698.

³³ Pino (2013). “Inicios de la educación musical...”, pp. 53-59.

³⁴ Londoño (2010). “La estrategia de enseñanza...”, pp. 11-32.

pedagógicas que emplea el profesorado de música.

Primero, la interpretación musical por turnos surge a partir de la necesidad de distribuir recursos educativo-musicales cuando las escuelas no proveen los insumos que requiere el contexto educativo, coincidiendo así con lo dicho por Angel-Alvarado, Gárate-González y Quiroga-Fuentes³⁵. Tal práctica plantea el reto de mantener el dominio de grupo, pues se debe garantizar un espacio propicio para el aprendizaje musical³⁶. Hay que establecer distintas tareas para que todo el estudiantado se mantenga ocupado musicalmente, ya sea ejecutando un instrumento musical o no. Esta práctica pedagógica busca que el estudiantado experimente la ejecución de un instrumento musical pese a no contar con los recursos materiales ni económicos. Vale recalcar que los instrumentos musicales suelen ser de alto costo, siendo aquello una barrera para que los grupos sociales con desventajas socioeconómicas puedan acceder al aprendizaje musical³⁷, dando cuenta de un elitismo en la actividad musical³⁸. De ahí que sea problemático cuando la institucionalidad escolar no asigna recursos económicos para la compra y mantención de instrumentos musicales.

Segundo, la interpretación vocal aparece como un recurso de fácil acceso debido a que no necesita de elementos externos. Se prioriza la voz como un instrumento musical a partir de la necesidad de abordar la asignatura, adaptándola a un contexto específico. Sin embargo, no todos los niveles educativos acogen este instrumento con la misma disposición, ya que no permite que el estudiantado tenga margen de elección. En muchas ocasiones se ven forzados a impulsar actividades de canto debido a que no existen otros instrumentos musicales a disposición, contradiciendo lo establecido en la Agenda de Seúl³⁹.

La tercera y última práctica pedagógica concierne a la construcción de instrumentos no convencionales. Ese tipo de actividades buscan proporcionar recursos alternativos al estudiantado para abordar la interpretación musical con el fin de suplir la ausencia de instrumentos musicales convencionales. Sin embargo, la implementación de estos instrumentos no tiene la misma acogida que su proceso de construcción debido a que el estudiantado no percibe la calidad de estos instrumentos como uno de carácter formal o tradicional⁴⁰. Además, la necesidad de la aplicación de los instrumentos no convencionales proviene de la poca relevancia que las escuelas otorgan a la asignatura, distribuyendo menores recursos e instancias en promoverla⁴¹.

Las prácticas pedagógicas mencionadas son el resultado de la adaptación o transposición didáctica que implementa el profesorado de música frente a sus contextos escolares que carecen de insumos para impartir la asignatura⁴². Por lo tanto, las escuelas influyen en el estado psicológico del profesorado de música de diversas formas, pues

³⁵ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2021). "Insurrection...", pp. 108-131.

³⁶ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). "**Estándares...**".

³⁷ Angel-Alvarado, Rolando (2021). "Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur". *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp. 94-114.

³⁸ Burland, Karen (2020). "Music for all: Identifying, challenging and overcoming barriers". *Music & Science*, p. 3. <https://doi.org/10.1177/205920432094695>.

³⁹ UNESCO (2010). "**La Agenda de Seúl...**".

⁴⁰ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). "Working...", pp. 163-173.

⁴¹ Instituto para el Desarrollo (2011). "**Estudio sobre el estado actual...**".

⁴² Angel-Alvarado, Rolando, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi (2023). "Didactic transposition...", pp. 1-33.

repercuten en las decisiones pre-instruccionales ligadas a la planificación⁴³, en el agotamiento físico al cargar los recursos musicales de aula en aula⁴⁴ y en la constante lucha con los equipos directivos respecto al mejoramiento de las condiciones de trabajo⁴⁵.

Por ende, el profesorado de música se adapta al contexto escolar, pero aquello se traduce en sacrificios debido a que se sobreexige a nivel físico y mental ante la necesidad de garantizar una alta calidad pedagógica en las clases que imparte. O sea, el profesorado de música pone su empeño en realizar las adaptaciones que sean necesarias para que la educación musical sea de alta calidad⁴⁶. Sin embargo, la institucionalidad escolar no provee las infraestructuras e insumos mínimos para impartir una clase de música con alta calidad. Por consiguiente, las carencias respecto a los insumos existen antes de que la figura docente sea contratada y no se puede pretender que tal profesional logre resolver problemas sistémicos entendidos desde un espiral de deterioro de la calidad educativa (Figura 1).

Conclusiones

A partir de esta investigación se han logrado describir tres prácticas pedagógicas utilizadas por el profesorado de música participante con el ánimo de fomentar la interpretación musical en contextos carentes de recursos educativo-musicales. Primero, la interpretación musical por turnos permite que todo el estudiantado experimente la ejecución instrumental, aun cuando no se tengan los recursos económicos para adquirir un instrumento musical propio. Cabe añadir que implementar esta estrategia requiere invertir mucho tiempo, pues debe contemplarse el cambio de instrumentos de un estudiante a otro, lo que no solo conlleva las acciones de relevo en el caso de los cordófonos y las percusiones, sino que también implica labores de higiene cuando se utilizan aerófonos. Además, debe tenerse en consideración la disposición y concentración del estudiantado que no participa de la actividad interpretativa, debiéndose asignarles otras tareas con el afán de mantener un buen clima de aula.



⁴³ Gutiérrez, José, Francisco Gómez y Carlos Gutiérrez (2018). "Estrategias didácticas...", pp. 1689-1699.

⁴⁴ Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). "Working...", pp. 163-173.

⁴⁵ Angel-Alvarado, Rolando y Juan Lira-Cerda (2017). "Instalaciones y recursos educativos...", pp. 19-31.

⁴⁶ UNESCO (2010). "La Agenda de Seúl...".

Figura 1. Espiral de deterioro de la calidad educativa en la asignatura de Música.

Como segunda práctica se encuentra la interpretación vocal debido a que la voz como instrumento musical no requiere de recursos externos para implementarse. Sin embargo, esta práctica depende del nivel escolar y el contexto en que se emplee, pues no se asegura que todo el estudiantado participe de forma activa en actividades que fomenten el desarrollo vocal. Tercero, la construcción de instrumentos no convencionales busca elaborar recursos alternativos que permitan el desarrollo interpretativo dentro del aula. Sin embargo, en ocasiones estos instrumentos no llegan a implementarse porque el estudiantado no los acoge de igual forma que a uno convencional, ya que su sonoridad no es percibida de forma seria.

Por todo lo dicho, se concluye que las prácticas pedagógicas mencionadas se implementan con el objetivo de suplir la ausencia de instrumentos musicales e insumos básicos en la asignatura. Estas prácticas son reflejo de la adaptación docente a sus contextos escolares, no obstante, revelan una sobreexigencia física y mental en el empeño por favorecer el desarrollo de aprendizajes musicales. El agotamiento físico se desencadena por acciones, como, por ejemplo, transportar los instrumentos musicales de aula en aula; mientras que el cansancio mental se visualiza en la cantidad de tiempo que se destina a la planificación y en los constantes enfrentamientos con los equipos directivos por la distribución de recursos.

A partir de esta investigación se sugieren las siguientes implicaciones. Primero, desde el ámbito teórico se insta a profundizar en los procesos de adaptación docente y la transposición didáctica, indagando en las repercusiones físicas y mentales que tiene la escasez de recursos educativo-musicales en el profesorado de música. Desde el ámbito práctico, se propone aumentar la importancia curricular de la educación musical, así como también mejorar los protocolos para la entrega y distribución de recursos didáctico-musicales. Por lo tanto, se insta a la institucionalidad educativa, ya sea a nivel local o nacional, destinar fondos orientados hacia la adquisición y mantenimiento de recursos educativo-musicales que permitan mejorar la calidad de la educación musical, pues se debe romper la espiral de deterioro. Finalmente, desde el ámbito pedagógico se considera relevante profundizar en las ventajas y desventajas de las prácticas educativas mencionadas, ya que el detrimento de la calidad educativa no se resolverá a corto plazo dada la complejidad y normalización de las carencias en aspectos infraestructurales y de recursos educativos-musicales.

Bibliografía

- Angel-Alvarado, Rolando (2018). “La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa”. *Revista Educación*, 42(2), pp. 677-698.
- Angel-Alvarado, Rolando (2021). “Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp. 94-114.
- Angel-Alvarado, Rolando, Amalia Casas-Mas, Guadalupe López-Íñiguez y Lauren Johnson (2023). “Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education”, *Music Education Research*, 25(1), pp. 74-87.

- Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2021). “Insurrection in Chile: The collapse of neoliberalism from a music education perspective”, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(3), pp. 108-131.
- Angel-Alvarado, Rolando, Bayron Gárate-González e Isabel Quiroga-Fuentes (2024). “Working on the dark side of the moon: overcoming music education inequities in the Chilean school system”, *Arts Education Policy Review*, 125(3), pp. 163-173.
- Angel-Alvarado, Rolando, Guadalupe López-Íñiguez, Isabel Quiroga-Fuentes y Bayron Gárate-González (2022). “Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers’ sociomusical identities in Chile”, *Musicae Scientiae*, 26(4), pp. 761-776.
- Angel-Alvarado, Rolando y Juan Lira-Cerda (2017). “Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos”. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, pp. 19-31.
- Angel-Alvarado, Rolando, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi (2023). “Didactic transposition in music education: Exploring didactical suitability in three Navarrese schools”. *International Journal of Music Education*, pp. 1-33.
<https://doi.org/10.1177/02557614231204895>
- Aróstegui, José Luis (2016). “Exploring the global decline of Music Education”. *Arts Education Policy Review*, 117(2), pp. 96-103.
- Bonilla-García, Miguel y Ana López-Suárez (2016). “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”. *Cinta de Moebio*, 57, pp. 305-315.
- Burland, Karen (2020). “Music for all: Identifying, challenging and overcoming barriers”. *Music & Science*, p. 3. <https://doi.org/10.1177/205920432094695>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). **Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago: Ministerio de Educación.
- Duarte, Jesús, Florencia Jaureguiberry y Mariana Racimo (2017). **Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE**. Santiago: OREALC, UNESCO.
- García, Pablo (2019). “El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43.
- Gutiérrez, José, Francisco Gómez y Carlos Gutiérrez (2018). “Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva”. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), pp. 1689-1699.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa para el fomento y el fortalecimiento de la Educación Artística (2011). **Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana: IDIE de fomento y fortalecimiento de la educación artística**. Santiago: OEI-Chile.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2023). Índice de Vulnerabilidad Estudiantil. Prioridades 2023 con IVE SINAE, Básica, Media y Comunal. <https://www.junaeb.cl/ive/>.
- Londoño, Pilar y José Calvache (2010). “La estrategia de enseñanza: Aproximación teórico-conceptual”, **Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto**. Fernando Vásquez Rodríguez (editor). Bogotá: Universidad de La Salle, pp. 11-32.

Ponce, D. y Angel-Alvarado, R. (2024). Enseñar música sin instalaciones ni recursos: Narrativas del profesorado de música en Chile, *Revista Neuma*, 17(2), pp.103-118

Ministerio de Educación (2009). “Ley General de Educación N° 20.370”. Biblioteca del Congreso Nacional.

Ministerio de Educación (2016). **Bases curriculares 7° básico a 2° medio**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2018). **Bases curriculares 1° básico a 6° básico**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Pino, Óscar (2013). “Inicios de la educación musical en Chile”. *Revista de Pedagogía en Música*, 1, pp. 53-59.

Pino, Óscar (2015). *El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810–2010*. Tesis para optar al grado de Magíster, Universidad de Chile.

San Martín, Daniel (2014). “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 104-122.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquía.

UNESCO (2010). **La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. Segunda conferencia mundial sobre la Educación Artística**. Seúl: UNESCO

Valdivia, César y Rolando Angel-Alvarado (2021). “Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático”. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), pp. 105-134.



Esta obra está bajo una licencia internacional.
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0