

## RESUMEN

*Como parte de una investigación de mayor alcance, se presenta un análisis de la inclusión de música popular urbana por parte de docentes de música chilenos. Se exponen datos relevantes obtenidos de la aplicación de una encuesta a ciento veintinueve docentes y de entrevistas semiestructuradas a seis de estos mismos docentes. Los resultados obtenidos demuestran tensiones existentes entre la inclusión de esta música y su formación profesional universitaria, lo que tendría como consecuencia una inclusión de carácter autodidacta. Se observa que estas tensiones están determinadas por la hegemonía de un paradigma estético- formalista.*

*Palabras clave: música popular urbana, formación docente, formalismo en educación musical.*

### Abstract

*As part of a larger research, an analysis of the inclusion of urban popular music by Chilean music teachers is presented. Relevant data is obtained from a survey made to one hundred twenty nine teachers and six semi-structured interviews to these same teachers are exposed. The results obtained show existing tensions between the inclusion of this music and their university professional training, which could have as a consequence a self-taught inclusion. It is observed that these tensions are determined by the hegemony of an aesthetic-formalist paradigm.*

*Keywords: urban popular music, teacher training, formalism in musical education.*

**Inclusión de Música Popular Urbana por parte de docentes de música en Chile**  
Inclusion of Urban Popular Music by music teachers in Chile  
Pp. 132 a 159

**INCLUSIÓN DE MÚSICA POPULAR URBANA POR PARTE DE  
DOCENTES DE MÚSICA EN CHILE**

INCLUSION OF URBAN POPULAR MUSIC BY MUSIC TEACHERS IN  
CHILE

*Dr. (c) Raúl Jorquera*  
*Dr. Pere Godall*  
*Universidad Autònoma de Barcelona*  
*España\**

**1. INTRODUCCIÓN**

Son cada vez más recurrentes las acciones que tienden a debilitar la presencia de la educación musical en el sistema educativo chileno, lo que otorga relevancia a desarrollar estudios que apunten a visibilizar su necesaria conexión con las necesidades educativas reales del estudiantado, considerando principalmente sus contextos extra-aula. Si nos centramos en la formación del profesorado de música en Chile, es plausible decir que esta ha estado determinada por un modelo universalista<sup>1</sup>, lo que ha tenido como principal consecuencia la escasa valoración educativa y la débil validación curricular de géneros musicales asociados a la música popular urbana (MPU), géneros que tienen una presencia mayoritaria en los contextos sonoros reales de niños y jóvenes estudiantes con los que interactúa el profesorado de la especialidad. Todo lo anterior asigna relevancia a diseñar investigaciones que apunten a conocer cómo el profesorado incluye esta música en sus prácticas educativas y cuánto de lo internalizado en su etapa de formación profesional universitaria aporta a esta inclusión.

---

\* Correos electrónicos raul.jorquera@gmail.com Pere.Godall@uab.cat Artículo recibido el 24/9/2018 y aceptado por el comité editorial el 3/12/2018

<sup>1</sup> Uribe, Crísthian (2010). "La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?". *Revista Neuma*, 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120.

## 2. La música popular urbana en la educación musical

Reconociendo que no existe una voz unívoca al definir lo que es música popular, más aún en su vertiente urbana, esta investigación optó por considerar una definición contextualmente pertinente. Este criterio de pertinencia consistió en que la definición haya sido generada en el mismo contexto territorial y temporal en el que se desarrollaría la investigación. Bajo estos parámetros, se consideró la definición de MPU de González:

Entenderemos como música popular urbana una música mediatizada, masiva y modernizante. Mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas en forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta<sup>2</sup>.

González da cuenta de las razones por las cuales esta música fue adquiriendo la relevancia social que actualmente goza, sobre todo, por parte del segmento etario con el que desarrolla su labor educativa el profesorado de música. El autor sostiene que es la música popular mediatizada la que llenó el vacío de “presente musical” producido, por un lado, por la no consideración de las competencias estéticas del público por parte de los compositores de música docta-contemporánea y, por otro lado, la mirada hacia el pasado por parte de la industria cultural<sup>3</sup>.

### 2.1 El rechazo académico

A pesar de la relevancia social que fue adquiriendo esta música durante el siglo XX, la academia mantuvo su posición de rechazo a su inclusión en procesos educativos formales. Para profundizar en este ámbito es relevante considerar lo que expone Peter Manuel (traducido y citado por Cámara), quien, desde una perspectiva crítica, aclara la posición con la que tradicionalmente se ha observado a la música popular urbana (MPU) desde diversas esferas académicas:

La música popular urbana es vista como expresión de la dominación bruta de la tosca mayoría y la cultura de las clases bajas es considerada

---

<sup>2</sup> González, Juan Pablo (2001). “Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos”. *Revista Musical Chilena*, 55 (195), Santiago (Chile), p. 38.

<sup>3</sup> González, Juan Pablo (2001). “Musicología popular en América Latina...”, pp. 40-41.

como una amenaza contra la supervivencia de la dignidad, integridad y sofisticación de la aristocracia intelectual (tendencia que oculta la nostalgia por el pasado precapitalista)<sup>4</sup>.

Si analizamos la raíz de esta hegemonía, podríamos quizás encontrarla en las estructuras ideológicas de poder aún vigentes, enquistadas en epistemologías generadas desde un eurocentrismo que hasta el día de hoy está presente a pesar de los continuos esfuerzos teóricos por trascender a este hecho socio-cultural. Manuel (traducido y citado por Cámara) expone:

Ahora bien, es posible apreciar que las divisiones teóricas y prácticas existentes en el estudio y uso de las distintas músicas están determinadas por relaciones de poder y de hegemonía asociada principalmente al ámbito de las músicas cultas/clásicas/de arte/de tradición escrita. La generación de la propia disciplina “etnomusicología” tiene su origen en la necesidad de validar el análisis de músicas no incluidas en el tradicional campo de estudio de la musicología tradicional. El estudio de estas categorías debería estar alejado de hacerlo desde posiciones “etnocéntricas” o “clasecéntricas”<sup>5</sup>.

## 2.2 MPU y el segmento etario juvenil

Uno de los principales motivos de rechazo a reconocer un valor educativo a la MPU, se funda en la connotación eminentemente “comercial” que se le ha atribuido, principalmente, durante la segunda mitad del siglo XX, por lo que el fin de la educación musical ha estado orientada a “alejar” al estudiantado de las esferas de lo comercial para llevarlos hacia músicas desarrolladas lejos de dicho espectro. En las últimas décadas, esta visión ha sido analizada y cuestionada. El estudio de Rivera y Carriço deja en evidencia la influencia de las tecnologías asociadas a dispositivos móviles e internet en las “identidades auditivas nómades” de los jóvenes participantes de su estudio, sosteniendo que la música es el elemento social más expresivo de las culturas juveniles actuales. Concluyen además que las principales influencias para la construcción del gusto juvenil son los pares, no la información obtenida en Internet y que la web solo sirve de filtro musical para acceder a lo internalizado en esta relación con sus pares. Además sostienen que “Internet cambió la noción de la música como producto, convirtiéndola en información”, teniendo como principal conclusión que el joven “dejó de ser un comprador para convertirse en un oyente” escapando a la lógica del consumo al disponer en internet de músicas mediadas principalmente por relaciones con sus pares “sin formar parte de la estructura y proceso de compraventa de la misma”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Cámara, Enrique (2003). *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU), pp. 297-298

<sup>5</sup> Cámara, Enrique (2003). *Etnomusicología*... p.295.

<sup>6</sup> Rivera, Sergio y Bruno Carriço (2015). “Los consumos juveniles de música en la era digital: un estudio de caso en la Zona Metropolitana de Querétaro”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. 10 (2), Bogotá (Colombia). p. 49.

Este rechazo, además, tiene como consecuencia el que exista una tendencia a delimitar repertorios al interior de la educación musical formal desde dimensiones alejadas de esta condición “comercial”, incluso al intentar incluirla: “(...) nos vemos obligados a seleccionar aquella música de la cual es posible hablar con relativa certeza, la música del pasado, de repertorios estereotipados y de la música más “segura” del siglo XX (...) sea clásica, jazz, pop, rock, o cualquier otro género y estilo. Sin abandonar repertorios ya consolidados, aceptados y no subversivos”<sup>7</sup>.

Lo anterior permite que para los jóvenes existan, por un lado, músicas del contexto escolar y, por otro lado, músicas con las que conviven fuera de este contexto. Para Regelski, esta distancia entre la música “de la escuela” y la música con la que interaccionan los jóvenes estudiantes en otros contextos justifica “actitudes de desprecio” y principalmente “la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes”<sup>8</sup>. Esta inclusión deficitaria trae como consecuencia que la intensa relación identitaria que viven los adolescentes con la música de sus preferencias no sea valorada por la educación formal y sin abordar las necesidades educativas que se generan en dicha relación<sup>9</sup>.

En el mismo sentido, el universo simbólico del segmento etario juvenil no es creado de forma autónoma y son diversos los ámbitos del entorno que influyen, aunque no determinan, estos procesos identitarios. Según Hormigos y Cabello, la música popular se encuentra “en la intersección del mercado de consumo y la expresión creativa de los jóvenes, a veces en forma subcultural”<sup>10</sup>. Los jóvenes interactúan de manera fluida con los elementos que el entorno social y cultural les ofrece, y estos, “en las sociedades avanzadas de capitalismo de mercado, se encuentran en el mercado de consumo juvenil. La música es una de estas mercancías, quizá una de más importantes dado su potencial para construir identidades”<sup>11</sup>.

Los usos, valor y significado que asignan los jóvenes a las músicas de su preferencia constituye una de las bases argumentales relevantes que validan la presencia de MPU en la educación musical formal, incluyendo los programas de formación del profesorado, más aún, si se considera el que las preferencias

---

<sup>7</sup> Arredondo, Herminia y Francisco García (1998). “Música popular moderna en la formación del profesorado”, *Revista Eufonía*, 12, p.93.

<sup>8</sup> Regelski, Thomas (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En **La educación musical en el nuevo milenio**. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata, p.31.

<sup>9</sup> Oriola, Salvador y Josep Gustem (2015). “Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas”. *Universitat Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España), p. 36.

<sup>10</sup> Hormigos, Jaime y Antonio Martín Cabello (2004). “La construcción de la identidad juvenil a través de la música”. *RES. Revista española de sociología Federación española de sociología*, 4, pp.267-268.

<sup>11</sup> Hormigos, Jaime y Antonio Martín Cabello (2004). “La construcción de la identidad...”, pp.267-268.

musicales de la mayoría de los educadores musicales en formación están vinculadas a la MPU<sup>12</sup>. Estos usos, valores y significados son descritos por Martí:

Para el joven, la música es tremendamente importante porque le abre el camino de entrada a la sociedad: le explica el mundo en el cual vive, le marca los roles que ha de desempeñar en la sociedad, como adolescente, primero, y como adulto después. Le da sentido del tiempo, del espacio, de generación, de clase, de etnicidad, de género<sup>13</sup>.

Según Aranda, en el contexto chileno, los significados que los jóvenes asignan a las músicas que se escuchan giran en torno a las características del género, las características culturales, la formación musical, los contextos en que se realiza la escucha musical en términos del “ambiente humano” en que ocurre, el ambiente sonoro que genera, y la comodidad y calidad del espacio físico<sup>14</sup>.

### 2.3. Tensiones a partir del paradigma estético-formalista

La MPU no cuenta con la adecuada valoración educativa, además, al no existir consenso en los colectivos vinculados a la educación musical formal respecto de cuáles son los fines educativos-musicales. Esta falta de consenso se explica en las tensiones de tipo paradigmáticas que siguen generando una distancia entre posiciones ligadas al formalismo - estético y otras asociadas a una mirada más praxial de los grandes objetivos educativo-musicales<sup>15</sup>, lo que conlleva a que se mantenga en los ámbitos asociados a la educación musical formal, la premisa de que existen músicas “mejores” y “peores”, “malas” y “buenas” al momento de estructurar el corpus de trabajo del profesorado especializado. Se ha perpetuado como único fin educativo el llegar a conocer y comprender las características internas de la música, separándola de los vínculos socio-culturales que interactúan con ella tanto en sus procesos creativos como en su aceptación por parte de grupos sociales determinados. Estos grupos sociales le asignan relevancia, significados y usos que no están necesariamente vinculados con las características internas del hecho sonoro. Y esto, a su vez conlleva la necesidad de que el profesorado sea capaz de adaptar su labor educativo-musical a diferentes niveles y contextos.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Díaz, Maravillas y Gotzon Ibarretxe (2008). “Aprendizaje musical en ambientes educativos diversificados”. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), Universidad del País Vasco (España), p. 103.

<sup>13</sup> Martí, Josep (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès (España): Ed. Deriva, p. 14.

<sup>14</sup> Aranda, Raúl (2005) *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, p. 68.

<sup>15</sup> Elliott, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

<sup>16</sup> Carrillo, Carmen y Mercé Vilar (2016). “Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica”. *Revista Opción*, 32 (7), Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela, p.363.

Por otro lado, Cremades<sup>17</sup> realiza una adecuada fusión del pensamiento de David Elliott y de Thomas Regelski, caracterizando un paradigma estético-formalista en educación musical formal, paradigma que permite entender con mayor profundidad la posición de rechazo a esta música en contextos educativos formales. A continuación, se exponen las características de este paradigma, las que han sido consideradas además en el marco metodológico de esta investigación, específicamente en el proceso de codificación de la información obtenida:

- Se abordan principalmente los elementos estructurales de las obras musicales.
- Se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con el saber.
- La adquisición de competencias se centra tanto en cómo leer y reproducir fielmente las indicaciones de la partitura de turno como en el conocimiento teórico del propio instrumento.
- Los contenidos, además de ser fijos y guardar poca relación con la realidad de los alumnos, suelen priorizar los de carácter conceptual y se centran en el proceso de percepción.
- La metodología se centra en la consecución de un resultado final, donde el papel protagonista lo tiene el profesor por ser la principal y única fuente de información.
- En el caso del contexto, la planificación del proceso educativo se hace sin contemplarlo, lo que supone una escasísima relación entre la música que el discente vive fuera de la institución educativa y la que se le ofrece dentro.
- Se ignora uso y funciones sociales que tiene la música en la vida cotidiana.
- Hay una distinción básica entre características “verdaderamente musicales” y características “extra-musicales”.
- Toda la música puede ser evaluada con el mismo criterio musical.
- Clasifica las músicas de una manera jerárquica, donde la música “cultura” occidental se erige como la superior, marginándose o minusvalorando el resto.
- Cuando “las otras músicas” se tienen en cuenta se descontextualizan y se miran desde los propios elementos formales, ignorando tanto el sistema musical como el contexto del que proceden.

Estas características se fundan en las propuestas teóricas individuales de ambos autores: Elliott expone: “Mirar o escuchar algo estéticamente significa enfocarse exclusivamente en su estructura o cualidades estéticas, abstrayéndose del contexto de uso social y producción del objeto, ¿con qué fin? para alcanzar

---

<sup>17</sup> Cremades, Antonio (2008). “El pragmatismo y las competencias en educación musical”. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 21, pp. 5-6.

un tipo especial de experiencia llamada experiencia estética<sup>18</sup>. Por su parte Regelski evidencia la problemática de situar el repertorio trabajado en el aula en extremos tan distantes a lo que los estudiantes viven en contextos extra-aula y como consecuencia, cómo esta desvinculación “basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes<sup>19</sup>.”

Estas tensiones ya están siendo superadas en otras áreas del currículum, pero en la educación musical formal no existe aún la posibilidad de trascender a una hegemonía positivista-moderna-decimonónica:

(...) mientras las ciencias de la música, pertenecientes a las ciencias humanas, siguen interesándose por el objeto, las de la educación, encuadradas dentro de las sociales, pasan a poner en el centro al sujeto, una revolución copernicana que, si bien comenzó hace ya largas décadas en educación general, en la musical sigue en buena medida esperando a que llegue el momento de preocuparse más por qué le aporta la música a las personas psicológica y sobre todo socialmente que en qué es lo que aprenden de música<sup>20</sup>.

#### **2.4 La formación del profesorado de música en Chile**

La formación del profesorado de música en el país tiene su génesis en el año 1935, en la Universidad de Chile, y continuó con sucesivas reformas (1944, 1968, 1975, 1981) hasta llegar al modelo actual<sup>21</sup>, en el que existen dieciséis universidades que forman docentes de música en carreras profesionales de pregrado. Esta formación especializada es la única que permite dictar clases de música en centros educativos tanto públicos como particulares-subvencionados (concertados) o particular-pagados. Estas carreras universitarias se focalizan principalmente en la zona centro-sur del país. De ellas, seis corresponden a universidades estatales, dos a universidades privadas tradicionales y ocho a instituciones privadas.

La mayoría de estas universidades (doce) forman docentes para que puedan desempeñarse a partir de los dos últimos niveles de enseñanza básica (primaria), es decir, 7º y 8º básico, hasta todos los niveles de enseñanza media (secundaria) lo que corresponde de 1º a 4º año de enseñanza media; tres universidades

---

<sup>18</sup> Elliott, David (1995). *Music Matters...*, p.22.

<sup>19</sup> Regelski, Thomas (2009). “La música y la educación musical...”, p. 31.

<sup>20</sup> Aróstegui, José Luis (2011). “Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa”. *Revista Da ABEM*, 19 (5), Brasil. Associação brasileira de educação musical, pp. 24-25.

<sup>21</sup> Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (Chile).



forman docentes para todos los niveles de enseñanza básica y media, y solo una se enfoca en forma exclusiva en la educación básica. Para poder ser reconocidas por el Ministerio de Educación, estas carreras universitarias deben tener una duración superior a ocho semestres, no obstante lo anterior, la mayoría de estas carreras tienen una duración de nueve o diez semestres. Cada universidad tiene la libertad de configurar su propio plan de estudio. Esta libertad permite que cada uno de los dieciséis planes sea distinto al otro. Cada carrera asigna el equilibrio formativo que estime conveniente a las áreas de formación disciplinar (música) y a las de formación profesional (educación). A su vez, el equilibrio en los repertorios musicales que orientan el proceso formativo en el área de formación disciplinar también es distinto en cada programa académico, aunque este ámbito del currículum de formación estaría delimitado principalmente por un modelo universalista<sup>22</sup> y determinado por una fuerte injerencia del repertorio docto-académico, con una menor inclusión de repertorios del ámbito tradicional y una presencia mínima de músicas asociadas a lo popular<sup>23</sup>.

En el país, Las investigaciones que han abordado temáticas vinculables al ámbito de la formación del profesorado, ya sea como objeto central de estudio o bien de manera tangencial, han tendido a estudiar: relación entre formación disciplinar y pedagógica: Aranda (2017)<sup>24</sup>, Aróstegui y Cisneros (2010), Poblete (2016)<sup>26</sup>; origen y evolución de programas de formación: Poblete, (2016)<sup>27</sup>; competencias profesionales: Devia (2008)<sup>28</sup> y Zamorano (2015)<sup>29</sup>; modelos educativos: Bustamante y Barrios (2009)<sup>30</sup>, Jorquera (1998)<sup>31</sup>, Uribe (2010)<sup>32</sup>; comparativa latinoamericana en torno a la orientación de la formación: Mateiro

---

<sup>22</sup> Uribe, Cristhian (2010). "La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?". *Revista Neuma*. 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120.

<sup>23</sup> Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile...*.

<sup>24</sup> Aranda, Raúl, Carmen Carrillo y Albert Casals (2017). "Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso" *DEBATES, UNIRIO* (18), p.248-278.

<sup>25</sup> Aróstegui, José Luis y Edith Cisneros (2010). "Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), pp. 179-189.

<sup>26</sup> Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile...*.

<sup>27</sup> Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile...*.

<sup>28</sup> Devia, María Teresa (2008). "Reflexiones para la estructuración de un currículum para la formación de pedagogos en educación musical, según las nuevas demandas para la educación superior". *Revista Neuma*. 1 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 82-101

<sup>29</sup> Zamorano, Felipe (2015). *Formación del profesorado de educación musical en Chile: Evaluación de un programa de pedagogía en música, en relación al desarrollo de competencias profesionales de sus estudiantes y la atención a la diversidad escolar*. Trabajo final conducente a la obtención del master de investigación y cambio educativo, Universidad de Barcelona. España.

<sup>30</sup> Bustamante, Mirta y Cecilia Barrios (2009), "Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el modelo de ebc. el caso de la universidad de Talca". *Revista Neuma*. 2 (1), Universidad de Talca Chile), pp. 160-175.

<sup>31</sup> Jorquera, María Cecilia. (1998). "Apuntes de viaje: el estado actual de la educación musical chilena". *Revista Musical Chilena XLIX* (184), pp. 85-94.

<sup>32</sup> Uribe, Cristhian (2010). "La educación musical hoy...".

(2010)<sup>33</sup> y repertorios del profesorado de música y sus contextos de origen (Poblete, 2016)<sup>34</sup>.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación integró principios de la teoría fundamentada y del paradigma investigativo crítico. Lo anterior se desarrolló desde una estrategia de combinación metodológica, incluyendo un elemento cuantitativo que enriquece la esencia cualitativa de la investigación<sup>35</sup>, esto desde un alcance temporal sincrónico y una profundidad descriptivo-analítica. Se describen a continuación las dos técnicas de investigación utilizadas: una encuesta y entrevistas semiestructuradas a docentes de educación musical.

#### 3.1 Encuesta a docentes de música

La encuesta es una de las técnicas de recogida de datos en investigación social de más extendido uso, cuyo fin es “obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida”<sup>36</sup>. El instrumento con el que se concretó este procedimiento es el cuestionario, instrumento diseñado para la obtención de datos a una muestra extensa<sup>37</sup>. Este instrumento fue el primero en ser aplicado en esta investigación. El cuestionario fue diseñado teniendo en cuenta las revisiones bibliográficas relacionadas con la temática de estudio. Se optó por el diseño que pudiera abarcar a un número relativamente amplio de profesores, y que pudiera ser auto-administrado online tanto en computadores como celulares y tablets. Es por esta razón que se optó por utilizar la plataforma de google denominada “formularios google” y solo fue necesario el compartir un enlace para que los participantes pudieran auto-administrar tanto las respuestas como el envío del cuestionario.

Los ítems fueron agrupados en cuatro secciones:

- a) **Variables: datos personales y profesionales.** Aquí se incluyeron las variables necesarias para hacer las comparaciones con las secciones siguientes, estas variables fueron: universidad en la que estudiaron,

---

<sup>33</sup> Mateiro, Teresa (2010). “Músicos, pedagogos y arteeducadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos” *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 14 (2). Universidad de Granada, pp. 29-40.

<sup>34</sup> Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile...*

<sup>35</sup> Bericat, Eduardo. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

<sup>36</sup> López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli (2015). “La encuesta”. En *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*, López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli. (editores). Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. España. Capítulo II.3. p.8.

<sup>37</sup> López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli (2015). “La encuesta...”.

años de experiencia docente, región del país donde trabajaban, niveles educativos en los que trabajaban.

- b) **Uso de música popular urbana en prácticas educativas.** Aquí se centró la atención en el uso actual que dan a esta música, frecuencia de uso, géneros que utilizan, de qué zonas del mundo, de qué épocas, en qué ámbitos de sus clases. Aquí se incluyeron ítems de selección múltiple y escala de tipo Likert expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con lo preguntado. Se optó por una graduación de 1 a 4, esto se justifica en que se deseaba evitar la concentración de las respuestas en el tramo central de las opciones.
- c) **Razones por las que incluyen MPU.** Aquí se incluyó una pregunta única de selección múltiple donde se presentaban una serie de razones, dejando espacio al final para incluir otras razones.
- d) **MPU en etapa de formación profesional.** Aquí se incluyeron dos ítems orientados a identificar la percepción de la influencia de su formación universitaria en el uso que dan a la MPU. Uno de estos ítems era de selección múltiple y el otro una escala de tipo Likert con graduación de 1 a 4.

Se incluyó además la definición de MPU de González, expuesta en el marco teórico, para evitar confusiones al momento de responder los correspondientes ítems.

El cuestionario contó con 23 ítems. Las preguntas fueron en su mayoría cerradas, dejando solo la última de carácter abierta para así poder recoger opiniones genéricas sobre la temática propuesta por la encuesta.

Para lograr una adecuada validez, este cuestionario fue revisado por tres expertos, quienes mediante una pauta enviada por correo electrónico entregaron su parecer y propuestas de mejora, las que fueron incluidas en la reestructuración del cuestionario. Posterior a esto, se realizó una prueba piloto con el cuestionario finalmente estructurado. Se invitó a participar a cinco docentes de distintas regiones del país. Se les envió el enlace vía correo electrónico y se dio una semana de plazo para que lo pudieran revisar y responder. De esta forma se pudo comprobar que el instrumento estaba bien diseñado y no presentaba dificultades para ser respondido

El cuestionario se difundió por diferentes vías:

- En grupos de Facebook de profesores de música en Chile.
- A través de mensajes directos mediante Facebook Messenger, WhatsApp, a contactos profesores de música.
- Envío de correos electrónicos a bases de datos de titulados entregados por dos directores de carrera.
- En los tres pasos anteriores, se solicitó el reenvío del enlace del cuestionario a sus propias redes de contactos de docentes de música.

Los docentes respondieron la encuesta vía online durante los meses de marzo y abril de 2016. El proceso de difusión continuó durante estos dos meses para poder lograr así la mayor cantidad de participantes, sobre todo lograr que respondieran docentes pertenecientes a todas las regiones del país y titulados en todas las carreras universitarias de formación profesional docente.

Para definir una muestra era relevante delimitar la población de docentes de música en el país. Luego de una profunda búsqueda y de consultas hechas a una serie de especialistas se pudo llegar a la conclusión de que no existe un catastro oficial ni mecanismos al alcance para poder acceder a esta información. Solo existe un número en un documento de estadísticas del año 2016 publicado por el MINEDUC (2017) el cuál solo hace referencias a docentes que ejercen en educación media, no en enseñanza básica. Aun así, es un documento que sirve como referente para esta investigación. Allí se expone que existen 2.028 docentes de música titulados.

A continuación se presenta una tabla comparativa de docentes titulados por región y encuestados por regiones del país:

**Tabla 1. Docentes educación musical titulados y encuestados por regiones del país. (fuente: estadísticas MINEDUC 2016)**

Regiones	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	R.M.	XIV	XV	Total
Docentes titulados	44	59	45	198	287	74	91	260	73	105	17	21	662	55	37	2.028
Encuestados	22	4	8	8	24	7	3	7	5	5	2	1	29	2	2	129

La encuesta a docentes fue analizada, en su dimensión cuantitativa, con el software IBM SPSS Statistics 24.0. Y el análisis cualitativo de las respuestas abiertas el análisis se desarrolló a través del software NVivo versión 10.

Fue respondida por 129 docentes cuyas principales características fueron:

- Docentes pertenecientes a todas las regiones de Chile.
- Titulados de todos los programas de formación existentes.
- En su conjunto, imparten clases en todos los niveles correspondientes a los ciclos de primaria y secundaria.
- En su mayoría, docentes que trabajan en el área geográfica urbana (96%).
- En su mayoría, docentes con más de 6 años de experiencia en aula (89%).

### 3.2 Entrevistas semiestructuradas

Para profundizar en las temáticas abordada en la encuesta aplicada a 129 docentes, se optó por realizar estas entrevistas a una muestra de seis docentes. Si enfocamos las entrevistas desde una perspectiva cualitativa, veremos que estas

son flexibles y dinámicas<sup>38</sup> por lo que para efectos de esta investigación se adoptó la clasificación de del Rincón<sup>39</sup> en cuanto fueron entrevistas semiestructuradas, dirigidas e individuales.

El criterio de selección de esta muestra fue por conveniencia, debido a las escasas probabilidades de optar a otro tipo de muestreo a la distancia. Se seleccionaron docentes con los siguientes criterios:

- Docentes que hayan participado en la encuesta aplicada.
- Dos docentes de la zona norte del país, dos de la zona central y dos de la zona sur.
- Dos docentes con menos de cinco años de docencia, dos entre cinco y diez años y dos con más de diez años de experiencia docente.
- Tres docentes titulados en universidades públicas y tres de universidades privadas.
- Que tuviesen algún grado de reconocimiento y valoración por parte de sus pares.
- Que al menos tres hayan dictado clases en alguna carrera universitaria de formación docente.
- Al menos uno con estudios de post-grado.

Estas entrevistas se realizaron por videoconferencia, fueron registradas en audio con el consentimiento de cada uno de los docentes participantes. La pauta de preguntas giró en torno a las preguntas de la encuesta, pero intentando profundizar en las opiniones de cada uno de los docentes entrevistados.

Todas estas entrevistas fueron analizadas a través del software NVivo 10 siguiendo el siguiente proceso para cada una: se importaron los archivos de audio como elementos internos, luego se procedió a transcribir el contenido, a continuación se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis, paralelamente a esto, se fue generando una codificación in vivo, lo que permitió la generación de categorías emergentes.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se expone a continuación el análisis de resultados relevantes de la encuesta aplicada a ciento veintinueve docentes de educación musical y de las entrevistas semiestructuradas a seis de estos docentes. Los resultados se agrupan a modo de contraste entre inclusión y exclusión de MPU.

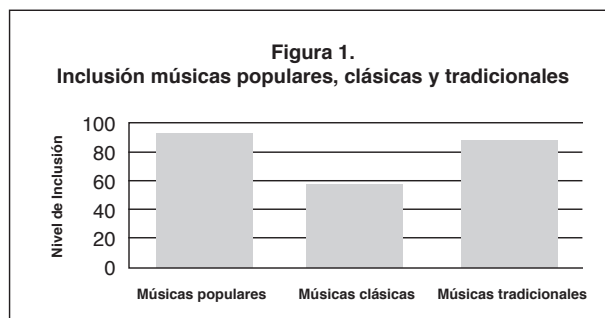
---

<sup>38</sup> Taylor, Stephen y Robert Bogdan (1984). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Paidós.

<sup>39</sup> Del Rincón, Delio (1995). Técnicas de investigación...".

#### 4.1 Inclusión de MPU

Un 93,8% de los docentes encuestados sostiene que la MPU tiene un alto nivel de inclusión en sus clases. Cuando se observa la música asociada al ámbito clásico-académico, un 57,5% sostiene que esta música tiene un alto nivel de inclusión. Por otro lado, un 87,6% de los docentes encuestados afirman incluir en un alto grado la música asociada al ámbito tradicional-folklórico, tal como lo indica la siguiente figura:



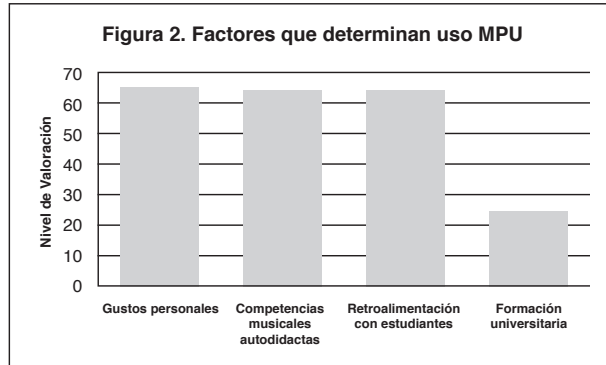
De estos datos obtenidos, es posible observar que los docentes participantes incluyen en sus clases tanto la MPU como las tradicionales por sobre las músicas del ámbito clásico-académico.

Los encuestados declaran utilizar educativamente esta música preferentemente en ejecución instrumental (96,1%), práctica de conjuntos (89,1%) y en actividades asociadas a la voz-canto (85,2%). De lo anteriormente expuesto, se observa que los docentes encuestados dan espacios de inclusión a esta música principalmente en ámbitos prácticos de la actividad educativo-musical, en contraposición a una inclusión en ámbitos asociados a lo teórico.

Si se analizan relaciones significativas en el nivel de inclusión de MPU por parte de los docentes encuestados y variables relevantes de la encuesta, es posible destacar que no se hallan diferencias significativas entre: El nivel de inclusión de MPU y el tipo de universidad en el que estudiaron los docentes (Estatad, privada, privada-tradicional) ( $\chi^2= 0,833$ ; gl = 2; p = 0,659). El nivel de inclusión de MPU y las zonas del país donde han trabajado los docentes en los últimos 5 años ( $\chi^2= 3,109$ ; gl = 2; p = 0,237). El nivel de inclusión de MPU y los años de experiencia laboral de los docentes encuestados ( $\chi^2= 0,946$ ; gl = 2; p = 0,711). El nivel de inclusión de MPU por parte de los docentes que imparten clases en colegios municipales y los que corresponden a centros subvencionados y pagados ( $\chi^2= 1,92$ ; gl = 1; p = 0,259).

Desde la perspectiva de identificar los factores que determinan el actual uso que dan los docentes a la MPU, un 65,5% sostiene que está determinado por sus propios gustos personales, un 64,7% menciona las competencias musicales

que han desarrollado en forma autodidacta y un 63,8% la retroalimentación de conocimientos con sus propios estudiantes. Por otro lado, solo un 25,2% valora positivamente su formación universitaria en este ámbito.



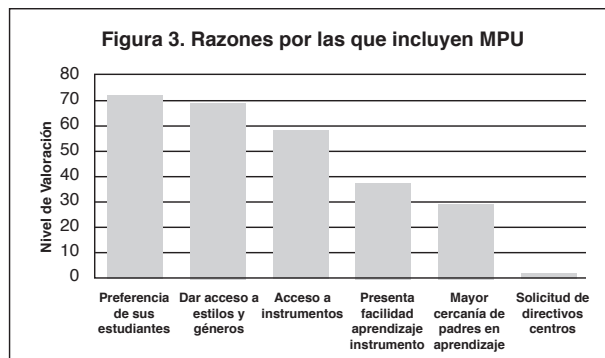
De esta información, es posible observar una escasa valoración de instancias formales universitarias entre los factores que determinan el uso educativo que dan los docentes participantes a las MPU, esto se corrobora con la alta valoración que los docentes dan a sus competencias musicales autodidactas. Es importante además destacar la alta valoración que manifiestan a la retroalimentación con sus propios estudiantes.

Es posible observar que se hallan diferencias significativas entre la valoración que dan los docentes a su formación profesional universitaria y el tipo de universidad en la que estudiaron ( $\chi^2 = 12,910$ ;  $gl = 6$ ;  $p = 0,044$ ). Esta relación es moderadamente débil ( $V$  de Cramer = 0,232). Los docentes que estudiaron en universidades privadas manifiestan una valoración mayor a este factor (64,7%) que los titulados en universidades estatales (46,4%) y los de universidades privadas tradicionales (40%). Con esta información se reitera la leve diferencia existente entre los titulados en universidades privadas y los de los otros dos tipos de universidades expuestas anteriormente en la relación del nivel de inclusión de MPU con los tipos de universidades en las que estudiaron.

#### 4.1.1 Razones por las que incluyen MPU

Cuando se les pregunta a los docentes encuestados las razones por las que incluyen MPU en sus clases, las alternativas más valoradas por los docentes participantes son: es la música de preferencia de sus estudiantes (72,7%), un 69,5% manifiesta que la incluyen para dar a sus estudiantes la oportunidad de acceder a todos los estilos y géneros en sus clases y un 58,6% menciona como una razón determinante el que los estudiantes habitualmente poseen instrumentos musicales asociados a esta música. Entre las alternativas con menor valoración se encuentran: Por solicitud de directivos de sus centros (2,3%), por haber percibido una mayor cercanía de los padres en el proceso de aprendizaje

(29,7%) y por presentar mayor facilidad para el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (37,5%). Lo anterior se puede visualizar en la siguiente figura:



De esta información, se puede observar la alta valoración que tiene entre las razones de inclusión de MPU las preferencias de sus estudiantes, lo que refuerza los resultados ya expuestos de los factores que determinan el uso de MPU, en donde la retroalimentación con sus propios posee una alta valoración.

En cuanto a los docentes entrevistados, es posible observar que dentro de las razones por las que incluyen MPU está la consideración de los contextos en los que desarrollan su labor educativa y las competencias estéticas vinculadas al capital cultural de sus estudiantes. En términos generales, se aprecia una tendencia a dar espacio a una gran diversidad de músicas: “Es música que les gusta a sus familias. Por tanto si tú les dices esa música es mala, al decir esto, contextualizas toda su cultura como mala, y esto es horrible, además que pierdes la oportunidad de conocer mucho de aquello”. (Docente entrevistado n°3)

En algunos casos se va más allá y se menciona que músicas asociadas al ámbito clásico poseen una débil presencia en los procesos educativos que lideran:

“Yo utilizo principalmente repertorio latinoamericano y popular, utilizo poco lo asociado a la música docta. Esto siempre va a depender del tipo de colegio, con su contexto. Donde hago clases, los niños están bien alejados de la música clásica”. (d.e.4)

Esta información coincide con los resultados ya expuestos en el análisis de la encuesta.

Otra razón de inclusión de MPU que se puede destacar de los resultados observados, vinculado a la valoración de los contextos por parte de los docentes entrevistados, gira en torno a la integración de las diferentes realidades sociales



y culturales que están presentes en las aulas de clase actualmente en el país, en donde el tema de la inmigración ha cobrado relevancia en los últimos años: “No sé si voy contra la academia, yo no encuentro músicas malas, solo les doy un contexto distinto, tenemos la responsabilidad de no segregar. Estamos en tiempos de integración, de inmigrantes”. (d.e.3)

En este segmento, además, la docente manifiesta un juicio valórico vinculado a la temática de los contextos, por lo que relativiza la tendencia del formalismo a dar relevancia solo a los elementos internos de la música.

Otra razón que es posible destacar se relaciona con una posición recurrente de los docentes entrevistados a establecer críticas a la formación profesional universitaria, y la presencia que debería tener la MPU en los procesos formativos docentes.

“La música popular y el tema de la creatividad deben estar incluidos en la formación, y también el trabajo en terreno, prácticas tempranas desde primer año, para así estar en contacto con las distintas realidades, recorrer distintos tipos de instituciones como de estratos sociales”. (d.e.1)

Dentro de las razones de inclusión de MPU observables en las entrevistas, surge también la problemática generacional y las necesidades de actualización que debe considerar el docente al momento de incluir estas músicas. Tanto desde la perspectiva del riesgo de trabajar solo con músicas pertenecientes a la propia generación de docente, como los esfuerzos que deben realizarse para conocer e incluir en el trabajo de aula a las músicas de preferencia de sus estudiantes:

“(…) siempre hay tensiones en el tema de los repertorios, los cursos son diversos, los intereses son múltiples, uno siempre tiene que encontrarse y reencontrarse con ellos, uno se va distanciando generacionalmente. Yo debo actualizarme (...) tengo que escuchar esa música, y por eso es bonita la música, porque está viva, no es un conocimiento anquilosado, viejo”. (d.e.3)

Este segmento incluye además una razón necesaria de destacar, al relacionar el repertorio con los conocimientos actualizados que deben trabajarse en clases. Dice que esta música “está viva” y establece una comparativa con otras músicas que corresponderían al “conocimiento anquilosado”.

#### **4.2. Exclusión de MPU**

Al analizar la información obtenida surgen segmentos atribuibles a la categoría de exclusión de MPU que puede ser abordadas desde dos perspectivas: a) posiciones de exclusión hacia MPU y b) razones por las que se excluyen MPU. A continuación se analizan por separado cada una de estas perspectivas:

a) Posición de exclusión hacia MPU

Es posible observar posiciones de exclusión hacia MPU por parte de los docentes entrevistados, se desataca el rechazo a la inclusión del género reggaetón:

“Lo que vemos con ellos es como la música al estar en el ámbito del consumo ha perdido su norte, ya no es sonido solamente, es imagen, es erotismo en el caso del reggaetón, es una propuesta más bien visual que auditiva. A mí no me molesta, solo que no la enseñó”. (d.e.2)

En las razones que expone este docente entrevistado para no incluir este género en sus clases se puede analizar diversos aspectos. En primer lugar, la tendencia a mantener la educación musical formal fuera de la esfera del consumo, asignado una connotación negativa a músicas generadas y difundidas en esa dimensión. Por otro lado, se acerca a los principios del formalismo, cuando dice que la música “ya no es sonido solamente”.

Otro de los docentes manifiesta una posición de rechazo frente al reggaetón en un grado más profundo:

“Para mí el reggaetón es una música que no corresponde a un contexto educativo, para mí, por su dinámica, es una expresión musical pornográfica. Es inapropiado, por eso yo no acepto el reggaetón. Tiene que estar fuera de la escuela porque sus líricas no entregan valores”. (d.e.5)

Esta posición de rechazo conlleva además una postura de exclusión de los contextos informales en los que se desarrollan las experiencias musicales reales de los estudiantes, al decir que “no corresponde a un contexto educativo”. Además, hace una conexión con la temática valórica para justificar su posición de rechazo. En la misma línea de la opinión anterior otro docente expone lo siguiente: “En lo que yo no comulgo mucho es con el reggaetón, considero que por calidad no merece entrar a la sala de clases”. (d.e.6)

El argumento utilizado por el docente para justificar su rechazo a este género lo conecta con el elemento “cualitativo” de la música, posición que además está en sintonía con los principios del paradigma formalista.

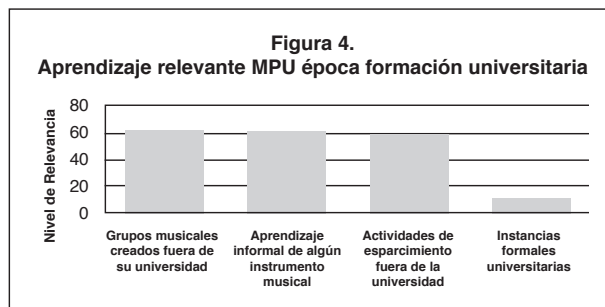
#### **4.2.1 Razones por las que se excluye la MPU**

En términos genéricos, es posible observar en el discurso de los docentes encuestados, elementos que pueden ayudar a entender las posiciones que favorecen la exclusión de estas músicas en la educación musical formal. Las razones que emergen de los datos se relacionan con posiciones de crítica a la formación profesional universitaria.

Estas opiniones críticas se enmarcan en tres ámbitos: a) crítica a la presencia de MPU en su propia formación universitaria; b) crítica a la actual formación profesional universitaria.

**a) Crítica a la presencia de MPU en su propia etapa de formación universitaria**

Cuando se les consulta a los docentes encuestados por los ámbitos en los que lograron aprendizajes significativos de MPU en su época de formación universitaria, un 62,1% declara haberlo hecho en grupos musicales creados fuera de su universidad, un 61,3% expone que lo logró en el aprendizaje informal de algún instrumento musical y un 58,9% lo logró en actividades de esparcimiento fuera de la universidad. Solo un 10,5% declara haber logrado aprendizajes relevantes asociados a la MPU en instancias formales universitarias.



De esta información se observa que los docentes participantes declaran haber tenido aprendizajes significativos de MPU principalmente en ámbitos informales en la época correspondiente a su formación profesional universitaria.

Si se analizan relaciones significativas en la inclusión de MPU en la etapa de formación universitaria de los docentes encuestados y variables relevantes de la encuesta, es posible observar lo siguiente:

- Se hallan diferencias significativas entre los docentes que declaran haber tenido aprendizajes relevantes de MPU en ámbitos formales y el tipo de universidad en la que estudiaron. Si bien los que estudiaron en universidades estatales y en universidades privadas tradicionales manifiestan haber tenido aprendizajes relevantes en ámbitos formales en un nivel similar (6,8% - 6,7%) los titulados de universidades privadas demuestran haber tenido un nivel mayor (17,8%). De esta información es posible observar que existiría un grado de relación entre aprendizajes significativos de MPU en su etapa universitaria y el tipo de universidad en que estudiaron, ya que los docentes titulados en universidades privadas exponen haber tenido una mayor presencia de aprendizajes relevantes en ámbitos formales universitarios.

- Se hallan diferencias significativas entre los docentes que declaran haber tenido aprendizajes relevantes de MPU en ámbitos formales y su experiencia laboral ( $\chi^2 = 12,441$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0,013$ ). Esta relación es moderadamente débil ( $V$  de Cramer = 0,224). Los que llevan más de 10 años de docencia declaran haber tenido menos aprendizajes significativos relevantes de MPU en ámbitos formales universitarios (3,5%) que los docentes que llevan entre 6 y 10 años de docencia (7,1%) y menos de los que llevan 5 o menos años de ejercicio docente (23,1%). De lo anterior es posible observar que a mayor cantidad de años de experiencia docente, existiría una menor presencia de aprendizajes relevantes de MPU en la etapa de formación profesional universitaria de los docentes participantes.

En el caso de las entrevistas, se observan críticas a asignaturas específicas, como es el caso de análisis musical:

“Mi formación en análisis era analizando partituras de autores clásicos como Chopin o de ese tipo. Como respaldo para nosotros está bien, para entender ciertas composiciones gracias a eso, pero el tipo de análisis que utilizo ahora lo he desarrollado en mi experiencia, no precisamente en la universidad”. (d.e.6)

En esta crítica, es posible apreciar además dos elementos: nuevamente una crítica a la excesiva injerencia de las músicas clásicas en los procesos de formación docente, y por otro lado, la necesidad del docente de ir adaptando desde la experiencia un aspecto relevante en la educación musical formal como lo es el análisis, debido a no encontrar las herramientas necesarias, para su correcta aplicación, en su propia formación profesional universitaria.

Además se observan en el discurso de los docentes entrevistados, experiencias personales de su etapa de formación universitaria que grafican de buena manera las posiciones de rechazo frente a las MPU por parte de académicos universitarios: “Había un profesor de canto en la carrera que era como la “oveja negra”, porque a pesar de ser cantante lírico, incluía mucho pop en sus clases, pero era por motivación de él”. (d.e.4)

En este segmento es posible destacar dos elementos: por un lado, el que el académico haya sido considerado “oveja negra” es una señal que la mayoría del resto de los académicos que acompañaron el proceso formativo de este docente manifestaban una posición contraria a la inclusión de MPU en instancias formales de la carrera y por otro lado, el caso individual de un académico que pese a las características de su propia formación en el canto lírico, realizaba los esfuerzos necesarios para adaptarse a los requerimientos y necesidades formativas de sus estudiantes.

## **b) Crítica a la actual formación profesional universitaria**

Desde la mirada de las entrevistas, es posible observar posiciones de crítica frente a los programas de formación docente desde dimensiones asociadas a la didáctica interna de estos programas, desde ámbitos genéricos hasta de asignaturas específicas: “Creo que en las universidades se están alejando más de la formación musical, deberían tener más clases de armonía, desarrollo de orquestaciones, manejo de instrumentos, de manejo de las músicas de su entorno”. (d.e.2)

En este segmento se observa una crítica, en primera instancia, a la disminución de créditos asociados a lo musical que se ha ido produciendo en la mayoría de las carreras de formación docente, pero además, concluye con “manejo de músicas de su entorno” como elemento que, según el docente, debería ser relevante en los procesos formativos universitarios.

Por otro lado, es posible observar críticas a contenidos y recursos retrógrados que aún están presentes en la formación docente, lo que se traduce en problemas de tipo didáctico en el proceso de trasladar al aula lo aprendido en la etapa de formación universitaria:

“En la formación debería haber innovación, en lectura por ejemplo, todavía estamos con Pozzoli y Laz, ¿por qué no solfeamos desde el jazz? (...) La manera en cómo se entregan los conocimientos en la formación universitaria y luego como se reproduce esto en el aula, ahí está el problema”.(d.e.4)

En este segmento es posible además observar una crítica no solo a recursos didácticos retrógrados, sino también a las músicas a las que se asocian estos recursos, al mencionar el Jazz, por lo que la innovación que argumenta el docente, apunta directamente a una mayor inclusión de MPU en la formación del profesorado.

Desde la perspectiva de las mallas curriculares, es posible observar segmentos en el discurso de los docentes entrevistados que pueden seguir aportando al análisis de las razones por las que se excluye la MPU en la educación musical formal, en este caso desde el peso que tienen las estructuras curriculares de las carreras universitarias de formación: “El año 2011 participé en un equipo donde analizamos mallas de carreras de pedagogía en música, solo tres o cuatro carreras tenían alguna asignatura o alguna intención de asignatura donde se hablaba de música popular”. (d.e.4)

Este segmento, emitido por una docente que posee un cargo de representación de un colectivo docente con presencia nacional, da señales más concretas respecto del análisis de mallas curriculares de carreras universitarias

de formación docente. Si bien no especifica las características de este equipo ni la metodología utilizada, es un referente si se busca conocer la presencia, y las posiciones de rechazo, de MPU.

Por otro lado, es posible identificar opiniones que ayudan a conocer razones por las que se excluye MPU en las estructuras curriculares de formación docente:

“Las mallas de las carreras universitarias de formación de profesores son todas diversas, no tienen vinculación con la realidad pedagógica nacional, esto es porque están muy vinculadas con la academia, y esa academia, que también es clasista dentro del mismo conocimiento, no tiene caja de resonancia, por ninguna parte”. (d.e.3)

Aquí se identifican por un lado, la diversidad de ofertas académicas producto de la autonomía formativa de cada universidad, y por otro lado, las razones que, según la valoración de la docente, perpetúan una desvinculación entre las carreras universitarias y la realidad pedagógica nacional, introduciendo un elemento crítico relevante como lo es el clasismo que ella observa en la academia universitaria, desde la perspectiva de los conocimientos a transmitir en los procesos formativos docentes.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos dan cuenta de las tensiones existentes entre, por un lado, el uso que manifiestan dar a la MPU los docentes de música participantes en esta investigación y, por otro lado, las opiniones que tienen estos docentes del proceso formativo al interior de carreras profesionales universitarias formadoras del profesorado. Si bien los participantes manifiestan incluir preferentemente MPU en sus prácticas educativas, esta inclusión estaría determinada por estrategias autodidactas. Al mismo tiempo, al haber sido formados desde principios educativos asociados al formalismo, la inclusión de MPU se abordaría desde enfoques vinculados a este paradigma, lo que tendría como consecuencia que esta inclusión sea a modo de reemplazo de un repertorio asociado a las músicas clásicas-académicas, pero manteniendo estrategias y valoraciones vinculadas al formalismo-estético, tal como lo describe Cremades<sup>40</sup>. Lo anterior concuerda con el modelo universalista planteado por Uribe<sup>41</sup> y con la injerencia de la música clásica-docta planteada por Poblete<sup>42</sup>. Al mismo tiempo,

---

<sup>40</sup> Cremades, Antonio (2008). “El pragmatismo y las competencias en educación musical”. Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación), 21, pp. 5-6.

<sup>41</sup> Uribe, Cristhian (2010). “La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?”. Revista Neuma. 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120.

<sup>42</sup> Poblete, Carlos (2016). Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (Chile).

está en concordancia con la hegemonía curricular expuesta por Aróstegui<sup>43</sup>.

Estas tensiones observadas en la información recolectada en esta investigación, se explica en las tensiones descritas por Elliott<sup>44</sup> entre dos paradigmas educativos: por una parte, un paradigma formalista-estético, caracterizado por abordar la música exclusivamente desde su dimensión artística y orientado a dar énfasis un análisis racional y descontextualizado de sus elementos constitutivos internos, lo que en las estructuras curriculares de formación del profesorado se observa en la tendencia a dar un marcado énfasis a contenidos relacionados con los aspectos internos y formales de la música y a la alfabetización musical: lectoescritura, armonía, análisis de la forma, lo que conlleva a otorgar una escasa valoración a lo que esté fuera de las músicas de tradición escrita y por consecuencia, músicas de “mejor” y “peor” calidad, sin considerar la relación música-individuo-contexto descrita por Martí<sup>45</sup>.

Lo anterior se encuentra en tensión con un paradigma de carácter praxial, en el que la música es una asignatura del currículum que aporta, junto con las demás, a un desarrollo integral del estudiantado y en el que las distintas músicas pierden jerarquía cuando se consideran la valoración, los usos y los significados que le asigna el segmento etario juvenil, principalmente en contextos extra-aula. Al no considerar las valoraciones, usos y significados de este segmento etario, las estructuras curriculares de las carreras universitarias de formación del profesorado tienden a incrementar la distancia entre la “música de la escuela” y la “música real” que describe Regelski<sup>46</sup> con las actitudes de rechazo que esto conlleva. El praxialismo ha sido delimitado por Elliott<sup>47</sup>, este paradigma aboga por dar relevancia a las necesidades educativas reales de este segmento etario, y asignar el peso necesario a la relación entre este segmento con las músicas de su preferencia, tal como lo describe Oriola y Gustem<sup>48</sup> además de Hormigos y Cabello<sup>49</sup>.

Se observa entonces la necesidad de dar una mayor presencia a la MPU en los procesos formativos del profesorado de música, pero por sobre todo, crear

---

<sup>43</sup> Aróstegui, José Luis (2011). “Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa”. *Revista Da ABEM*, 19 (5), Brasil. Associação brasileira de educação musical.

<sup>44</sup> Elliott, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

<sup>45</sup> Martí, Josep (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès (España): Ed. Deriva

<sup>46</sup> Regelski, Thomas (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En *La educación musical en el nuevo milenio*. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata

<sup>47</sup> Elliott, David (1995). *Music Matters...*”.

<sup>48</sup> Oriola, Salvador y Josep Gustem (2015). “Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas”. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España)

<sup>49</sup> Hormigos, Jaime y Antonio Martín Cabello (2004). “La construcción de la identidad juvenil a través de la música”. *RES. Revista española de sociología Federación española de sociología*, 4.

espacios de reflexión en torno a cuales son los fines de la educación musical al momento de definir sus planes de estudio. Es plausible considerar generar ejes formativos del profesorado de música desde lineamientos no solo asociados asociados al praxialismo, sino a problemáticas como la de-colonización de la educación musical<sup>50</sup> y el desarrollo de nuevas planteamientos teóricos como la “pedagogía musical popular activa”<sup>51</sup>, ejes que deberían estar orientados a dar una respuesta actualizada a los requerimientos educativos multidimensionales del estudiantado con el que trabajan día a día los docentes titulados de las diversas carreras universitarias del país.

---

<sup>50</sup> Shifres, Favio y Daniel Gonnet (2015). “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. 3 (2), SACCoM. pp. 51-67.

<sup>51</sup> García-Peinazo, Diego (2017). “¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos”. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 40.



## 7. BIBLIOGRAFIA

- Aróstegui, José Luis (2011). "Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa". *Revista Da ABEM*, 19 (5), Brasil. Associação brasileira de educação musical, pp. 19-29. Disponible en [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed25/revista25\\_artigo2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf)
- Aróstegui, José Luis y Edith Cisneros (2010). "Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), pp. 179-189. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42665/24570>
- Aranda, Raúl (2005) *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aranda\\_r/sources/aranda\\_r.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aranda_r/sources/aranda_r.pdf)
- Aranda, Raúl, Carmen Carrillo y Albert Casals (2017). "Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso" *DEBATES, UNIRIO* (18), p.248-278. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/317277627\\_Formacion\\_del\\_profesorado\\_de\\_musica\\_en\\_Chile\\_dos\\_casos\\_en\\_la\\_ciudad\\_de\\_Valparaiso](https://www.researchgate.net/publication/317277627_Formacion_del_profesorado_de_musica_en_Chile_dos_casos_en_la_ciudad_de_Valparaiso)
- Arredondo, Herminia y Francisco García (1998). "Música popular moderna en la formación del profesorado", *Revista Eufonia*, 12, pp. 91-98.
- Bericat, Eduardo. (1998). **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Bustamante, Mirta y Cecilia Barrios (2009), "Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el modelo de ebc. el caso de la universidad de Talca". *Revista Neuma*. 2 (1), Universidad de Talca Chile), pp. 160-175. Disponible en [http://musica.utralca.cl/DOCS/neuma\\_vol\\_1/vol%20N%C2%B02/Neuma\\_No2\\_12\\_articulo2.pdf](http://musica.utralca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B02/Neuma_No2_12_articulo2.pdf)
- Cámara, Enrique (2003). **Etnomusicología**. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU).
- Carrillo, Carmen y Mercé Vilar (2016). "Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica". *Revista Opción*, 32 (7), Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela. Disponible en <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21480/21293>

Cremades, Antonio (2008). "El pragmatismo y las competencias en educación musical". *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 21.

Disponibile en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769/9203>

del Rincón, Delio (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.

Devia, María Teresa (2008). "Reflexiones para la estructuración de un currículum para la formación de pedagogos en educación musical, según las nuevas demandas para la educación superior" *Revista Neuma*. 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 82-101. Disponible en [http://musica.otalca.cl/DOCS/neuma\\_vol\\_1/vol%20N%C2%B01/Vol1\\_11\\_ensayo1.pdf](http://musica.otalca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B01/Vol1_11_ensayo1.pdf)

Díaz, Maravillas y Gotzon Ibarretxe (2008). "Aprendizaje musical en ambientes educativos diversificados". *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), Universidad del País Vasco (España), pp. 97-110. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/175/17513106.pdf>

Elliott, David (1995). **Music Matters. A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press.

García-Peinazo, Diego (2017). "¿Nuevos "clásicos básicos" en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos". *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 40. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/17garciapeinazo.pdf>

González, Juan Pablo (2001). "Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos". *Revista Musical Chilena*, 55 (195), pp. 38-64, Santiago (Chile), Disponible en <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/485/398>

Hormigos, Jaime y Antonio Martín Cabello (2004). "La construcción de la identidad juvenil a través de la música". RES. *Revista española de sociología Federación española de sociología*, 4, pp. 259-270. Disponible en <http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/11.pdf>

López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli (2015). "La encuesta". En **Metodología de la Investigación Social Cuantitativa**, López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli. (editores). Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. España. Capítulo II.3. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163567>

- Martí, Josep (2000). **Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales**. Sant Cugat del Vallès (España): Ed. Deriva.
- Mateiro, Teresa (2010). "Músicos, pedagogos y arteeducadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos" *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 14 (2). Universidad de Granada, pp. 29-40. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42636/24538>
- Oriola, Salvador y Josep Gustem (2015). "Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España), pp. 28-45. Disponible en <http://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/download/660/690>
- Poblete, Carlos (2016). *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (Chile).
- Regelski, Thomas (2009). "La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar la diferencia". En **La educación musical en el nuevo milenio**. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata, pp. 21-47.
- Rivera, Sergio y Bruno Carriço (2015). "Los consumos juveniles de música en la era digital: un estudio de caso en la Zona Metropolitana de Querétaro". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. 10 (2), pp. 36-56. Bogotá (Colombia). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2970/297044021004/>
- Shifres, Favio y Daniel Gonnet (2015). "Problematizando la herencia colonial en la educación musical". *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. 3 (2), SACCoM. pp. 51-67. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971/2712>
- Taylor, Stephen y Robert Bogdan (1984). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados**. España: Paidós.
- Uribe, Cristhian (2010). "La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?". *Revista Neuma*. 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120. Disponible en [http://musica.otalca.cl/DOCS/neuma\\_vol\\_1/vol%20N%C2%B03/Neuma\\_No3\\_split8\\_docarticulo1.pdf](http://musica.otalca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B03/Neuma_No3_split8_docarticulo1.pdf)