

RESUMEN

La presente experiencia buscó propiciar un primer acercamiento al estudio de las prácticas musicales contemporáneas, desde la perspectiva de la educación musical. Esta primera aproximación pretende, mediante la relectura de los resultados de un anterior proceso de investigación, generar conocimiento respecto a los procesos de construcción de sentidos y significados en torno al uso de la música contemporánea, como herramienta metodológica por parte de docentes de educación musical de la comuna de Puerto Montt, Chile.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio se adscribió a un paradigma cualitativo de investigación. Por otra parte, la recolección de datos se realizó mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y enfocadas.

Los resultados del estudio permitieron conocer cuál es la valoración que el docente de educación media otorga al uso de la música contemporánea como herramienta metodológica, además de relevar los factores que pudiesen llegar a ser condicionantes en la aplicación de estas estéticas en el aula.

Finalmente, se reflexiona respecto al posicionamiento de la música contemporánea en la formación de profesores a nivel universitario, en conjunto con la pertinencia de su uso en el aula de educación musical.

Palabras claves: educación musical, música contemporánea, didáctica de la música, investigación cualitativa.

ABSTRACT:

This experience aims to generate a first approach to the study of contemporary musical practices in music education. In this regard we want to generate knowledge about the construction of meanings and senses concerning the use of avant-garde music as a didactical tool in teachers from Puerto Montt, Chile.

Methodologically this research adopts a qualitative paradigm. The data collection was made by the application of open interviews. The result of this research let us know which one is, in the teacher perspective, the valorization of contemporary music as a methodological tool. Further we survey the factors who are implicated in the use of this aesthetics in teaching context.

Finally we make reflections about the positioning of contemporary music in the formation of future teachers in undergraduate level, and the pertinence of his use in the music class.

Keywords: Music Education, Contemporary music, Music Didactic, Qualitative research.

Aproximaciones preliminares al estudio de la Música Contemporánea como herramienta pedagógica: Relectura de una experiencia con docentes de la comuna de Puerto Montt-Chile .
Pp. 156 a 183

**APROXIMACIONES PRELIMINARES AL ESTUDIO DE LA MÚSICA
CONTEMPORÁNEA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA:
RELECTURA DE UNA EXPERIENCIA CON DOCENTES DE LA COMUNA
DE PUERTO MONTT-CHILE¹.**

Dr.© Ignacio Soto Silva
Universidad de Los Lagos

Lic. Lino Rocha Moya
*Universidad de Los Lagos**

1. Introducción.

El papel de la música contemporánea y de la composición musical como estrategia pedagógica es aún incierto dentro del contexto chileno. En respuesta a esto, hemos planteado en este reporte de investigación una aproximación preliminar a este tópico de estudio, mediante la relectura de los principales resultados de la investigación de grado del coautor del presente artículo. Proponemos como objetivo principal, dar cuenta de una experiencia sobre los sentidos y significados de la música contemporánea desde la perspectiva de docentes de educación media de la comuna de Puerto Montt. Se busca generar una panorámica inicial en torno a la música contemporánea y sus implicaciones en el ideario colectivo de los profesores de educación musical de la comuna de Puerto Montt, mediante el relevamiento de las percepciones emergentes en torno a esta estética; así como también, el lugar de ésta en sus prácticas docentes. Esto último nos permitió determinar aquellos factores que inciden en la conformación de estas perspectivas personales, y de qué manera éstas modelan las estrategias pedagógicas de los profesores. Se espera que esto

* Correo Electrónico ignacio.soto@ulagos.cl y lino.rocha@gmail.com artículo recibido el 22/03/2016 y aceptado por el comité editorial el 24/04/2016.

¹ Este reporte de investigación es además una reinterpretación conjunta de los datos obtenidos en la tesis de pregrado del coautor del artículo, dirigida por el autor del mismo y denominada: Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea en profesores de música de la comuna de Puerto Montt*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Música, Universidad de los Lagos.

permita establecer una primera aproximación desde una realidad situada y una perspectiva periférica.

Desde el plano epistemológico, el estudio revisado buscó relevar narrativas personales que den paso a la emergencia de discursos situados, es decir, se buscó propiciar espacios dialógicos que permitan comprender el fenómeno desde la perspectiva de los implicados. En este sentido, la recolección de información se realizó desde una posición co-constructiva –es decir, haciendo al investigado partícipe del proceso de construcción del conocimiento-, por cuanto la recogida de datos fue desarrollada en diversas instancias conversacionales, entrevistas abiertas y en profundidad. Las narrativas relevadas y expuestas en el marco de la tesis revisada han sido re estudiadas y reflexionadas en conjunto, en un proceso de reinterpretación analítica de las diversas fases de la investigación. Esto nos permite delimitar aspectos importantes del estudio y otorgarles la densidad teórica necesaria para poner en valor, desde el punto de vista académico, sus hallazgos.

La definición conceptual de la música contemporánea reviste en sí misma una problemática digna de una reflexión profunda, no obstante, para este estudio se ha optado por develar esta definición desde la revisión de las conclusiones surgidas en el trabajo de Cureses², Mateos³, Laucirica, Almoquera, Eguilaz, y Ordoñana,⁴ y Urrutia y Díaz⁵. Cureses⁶ da cuenta de una experiencia de investigación llevada a cabo con profesores de música de educación secundaria, a quienes se les aplicó un cuestionario que incluye la siguiente pregunta: ¿Considera pertinente realizar una distinción entre “música del siglo XX”, “música vanguardista”, “música contemporánea”, “música de hoy”, “música moderna”, “música actual o de nuestros días”? Ante esta pregunta, los docentes consideraron que cada uno de estos términos apunta hacia lo mismo, por tanto no hacen distinciones y todos son entendidos como sinónimos. Este punto es interesante, ya que relata un posicionamiento centrado en el docente, lo que contribuye a develar una definición que nace desde la interacción con el sistema educativo y que trasciende las discusiones estéticas y filosóficas. Por otra parte, Mateos plantea a modo de problemática el concepto de música contemporánea y bajo qué parámetros es posible determinar su definición. Respecto a esto refiere lo siguiente:

² Cureses, M. (1998). “La música contemporánea en la educación secundaria”, *Aula Abierta*, 71, pp. 211-232.

³ Mateos, D. (2011). “Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música clásica de nuestros días”, *Revista Electrónica de LEEME*, 28, p. 90.

⁴ Laucirica, A., Almoquera, A., Eguilaz, M. y Ordoñana, J. (2012). “El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música”, *Revista Electrónica de LEEME*, 30, pp. 1-20.

⁵ Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). “La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 17, pp. 1-40.

⁶ Cureses, M. (1998). “La música contemporánea...”, p. 211-232.

“El concepto de música contemporánea, entendida como música de la tradición clásica occidental creada en un período contemporáneo, resulta amplio y difuso: ¿Es música contemporánea la compuesta en la década de los 70? ¿Puede considerarse contemporánea la música neorromántica compuesta en 2011? ”⁷.

En esta línea, Mateos reflexiona y concluye que la música contemporánea corresponde a toda aquella música escrita desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. De esta forma, menciona que: “la literatura apunta a que la población generalmente considera “música contemporánea” como aquella que agrupa todo el siglo XX hasta la actualidad, de cualquier estética o tendencia ”⁸. Junto a esto y en oposición a la última reflexión de Mateos, los autores Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana⁹, en el marco de una investigación realizada en conservatorios de música en España, definen a la música contemporánea como una expresión artística de comienzos del siglo XX, la cual si bien es diversa, posee un denominador común: la ruptura de la jerarquía tonal clásico-romántica. Este punto es interesante por cuanto nos remite al concepto estereotipado de la música contemporánea, que fue encontrado en una primera aproximación al trabajo de campo y se pudo observar interiorizado en el lenguaje de los docentes de educación musical. Por su parte, Urrutia y Díaz dan cuenta de que “el término música contemporánea se asocia a las corrientes de vanguardia y no a los estilos musicales que recuperan valores del pasado ”¹⁰. Esto último debido a que estas estéticas se caracterizan por su novedad y diversidad, confirmando así lo propuesto por Cureses¹¹ y Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana¹².

A partir de estos estudios y de la información misma recabada en las fases de trabajo en terreno, se concluye -para fines de la presente experiencia de investigación- que el concepto “música contemporánea” representa a toda música compuesta desde inicios del siglo XX, que busque romper con el paradigma tradicional de la música occidental, ya sea desde su dimensión tonal, modal o en la integración y el uso no ortodoxo de alguno de los otros parámetros del sonido (altura, intensidad, timbre o duración). El relevamiento de narrativas personales y discursos situados por parte de docentes de educación musical, abre puertas para la inmersión inicial en un campo de estudio aún poco explorado. Es por esta razón y por la carencia de registros bibliográficos que den cuenta de experiencias de estas características, que se hace necesario propiciar instancias de levantamiento de información preliminar que permita la estructuración posterior de proyectos de investigación de mayor envergadura.

⁷ Mateos, D. (2011). “Familiaridad de los futuros maestros...”, p. 90.

⁸ Mateos, D. (2011). “Familiaridad de los futuros maestros...”, p.90.

⁹ Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. y Ordoñana, J. (2012). “El gusto por la música contemporánea...”, p. 1-20.

¹⁰ Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). “La música contemporánea...”, p. 10.

¹¹ Cureses, M. (1998). “La música contemporánea...”, p. 211-232.

¹² Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. y Ordoñana, J. (2012). “El gusto por la música contemporánea...”, p. 1-20.

2. Experiencias previas.

Dentro de las aproximaciones anteriores podemos mencionar nuevamente a Cureses¹³, quien relata una experiencia llevada a cabo en diversos centros de enseñanza en Asturias. Esta investigación se gesta en la forma de un curso, dirigido a docentes de educación secundaria, con el propósito de plantear un modelo didáctico en relación con la incorporación de la música contemporánea en el aula. Esto permite evidenciar las problemáticas de la puesta en práctica de dicho modelo pedagógico en los distintos niveles. El estudio se compone de tres fases, siendo la primera de estas la aplicación de un cuestionario con el fin de recoger información pertinente en torno al desarrollo de dicha didáctica y sus contenidos. La segunda busca establecer conclusiones preliminares a partir del cuestionario aplicado en la primera fase. Esto se materializa al identificar las propuestas más interesantes en cuanto a su grado de aceptación y novedad. En tercer lugar, se propone una reorganización de los contenidos del tópico de estudio, diferenciándolo de las propuestas hasta ese momento aceptadas. En relación a los resultados obtenidos en las encuestas, Cureses concluye que:

“A la vista de los resultados concretos de las respuestas, quedó claramente de manifiesto el interés que suscita la música contemporánea y su didáctica entre la totalidad del profesorado de enseñanza secundaria; la disposición para abordar su práctica, sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores, resultó absolutamente positiva”¹⁴.

Cureses plantea que su estudio ha demostrado un interés aparente de los docentes respecto a la didáctica de la música contemporánea, lo cual posibilita inferir que dicho interés podría concretarse en la medida que las disposiciones y sugerencias se plasmen en materiales didácticos sistematizados y en experiencias de investigación que validen dichos materiales.

Desde otra perspectiva, Mateos expone una investigación con estudiantes de último año de educación musical en su artículo *Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música clásica de nuestros días*. Este estudio tiene como objetivo detectar el grado de familiaridad que estos estudiantes mantienen con la música contemporánea. Para esto, propone lineamientos de base que emergen con la intención de llevar a cabo una posible intervención. El autor advierte que estos estudiantes están poco familiarizados con la música contemporánea. Al respecto, menciona tres dimensiones elementales para lograr su comprensión: auditiva, visual e histórica:

¹³ Cureses, M. (1998). “La música contemporánea...”, p. 211-232.

¹⁴ Cureses, M. (1998). “La música contemporánea...”, p. 225.

“Estos estudiantes demuestran una mayor familiaridad en la dimensión auditiva antes que en las dimensiones visual e histórica, por lo que las primeras acciones deberían ir encaminadas a reforzar estas dos últimas. Especialmente se hace imprescindible una mejora en la dimensión visual, dado que las partituras con gráficas contemporáneas son una herramienta de gran utilidad para la enseñanza musical en las primeras etapas, a la luz de los numerosos trabajos publicados al respecto”¹⁵.

En la línea de lo expuesto anteriormente, se puede observar como un punto relevante la escasa formación en música contemporánea durante el itinerario formativo –situación referenciada por los mismos estudiantes-, la cual no es considerada como algo importante. Al respecto, Mateos propone plantear en el aula las posibilidades futuras de la aplicación de la música contemporánea en tanto herramienta pedagógica como estrategia para su incorporación en los lenguajes cotidianos de los estudiantes de educación musical. Junto a lo anterior, se observó que el tener estudios de conservatorio influye en la familiaridad de los alumnos con la música contemporánea. Sin embargo, debido al fuerte proceso de enculturación en relación con las músicas de tradición tonal, los resultados no fueron los esperados -se esperaba un incremento en la familiaridad-. En resumen, Mateos concluye con una invitación a la reflexión pedagógica respecto a este tópico y sus implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana en el artículo titulado *El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música*, reportan una experiencia realizada sobre la base de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a sesenta estudiantes en torno a una obra atonal. En este sentido concluyen que:

“La expresión mediante lenguajes contemporáneos en los conservatorios del Estado español es menos frecuente que la que podemos encontrar en ámbitos educativos del mismo rango en otras artes. Detectamos diversas causas entre las que destaca una intensa enculturación tonal, que repercute tanto en las preferencias musicales del profesorado como del alumnado”¹⁶.

Los autores puntualizan que existe una tendencia a incorporar con mayor regularidad las manifestaciones de vanguardia en otros campos del arte. En muchos casos, la influencia de un profesor es un aspecto determinante en la medida que el docente se incorpore en los procesos interpretativos de la obra, guiando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, Urrutia y Díaz¹⁷ en su artículo *La música contemporánea en*

¹⁵ Mateos, D. (2011). “Familiaridad de los futuros maestros...”, p. 90.

¹⁶ Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. y Ordoñana, J. (2012). “El gusto por la música contemporánea...”, p. 1.

¹⁷ Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). “La música contemporánea en la educación...”, p. 1-40.

la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado, llevan a cabo una investigación de corte cuantitativo con profesores de música de nivel secundario en la Comunidad Autónoma del País Vasco en España. El estudio pretende conocer el posicionamiento docente ante la música contemporánea y su utilización en el aula. Para ello, confeccionan un cuestionario como instrumento de recogida de datos. Urrutia y Díaz observan que existe una tendencia en el uso de música de consumo por sobre la música académica, razón por la cual concluyen que la música de consumo al tener una mayor influencia en los mercados, así como también a nivel social, posee además un protagonismo mayor en la educación informal de profesores y alumnos, al ser parte de sus rutinas de audición cotidianas. No obstante, advierten que un porcentaje no menor de profesores usa la música contemporánea en el aula, pero no hacen uso de las propuestas metodológicas de los compositores-pedagogos de la segunda mitad del siglo XX, el período de los denominados “métodos creativos”¹⁸.

Como bien podemos observar, existe una corriente de investigadores que ha planteado avances respecto al tópico de este trabajo; no obstante, en su mayoría se erigen como estudios de perspectivas cuantitativas y por tanto, desde posicionamientos positivistas. En este sentido, comprendemos que si bien es evidente que las realidades emergen desde contextos situados, por ende no son generalizables, es posible inferir que estas problemáticas se repliquen en otras realidades, es decir, que los conocimientos y las experiencias posean cierto grado de transferibilidad.

3. Metodología.

La experiencia revisada se enmarca dentro de un contexto cualitativo de investigación, adoptando de esta manera, un diseño emergente que se configura desde un posicionamiento que busca el favorecimiento de espacios de reflexión dialógica con los participantes del estudio.

Los criterios de selección muestral de la investigación son: (1) ser profesores de artes musicales titulados y en ejercicio de la profesión; (2) Ejercer su praxis profesional en establecimientos educacionales municipales de la comuna de Puerto Montt, Chile; (3) Declarar interés en la reflexión dialógica de las problemáticas planteadas en esta investigación. En base a los criterios mencionados, se seleccionaron para el desarrollo de esta experiencia preliminar, tres docentes de educación musical que ejercen su labor pedagógica en establecimientos de carácter municipalizado de la comuna de Puerto Montt.

¹⁸ Hemsy de Gainza, Violeta. (2004). “La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*”, 58 (201), pp. 74-81.

Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas cualitativas abiertas, con el fin de recolectar la información necesaria para responder a la problemática planteada, siendo analizadas mediante el método comparativo constante. Al respecto, es posible definir a la entrevista cualitativa como un método de recolección de datos caracterizado por una postura “no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales”¹⁹. En este sentido, es fundamental comprender que los espacios de diálogo propiciados a lo largo del estudio se diseñaron para ser ejecutados de manera no jerarquizada, por tanto, permite que las dinámicas conversacionales sean fluidas y el rapport efectivo.

En las diversas fases del estudio se realizaron en total trece entrevistas abiertas (cinco al primer entrevistado, cinco al segundo y tres al tercero), las cuales configuraron un proceso cíclico que se intercalaba con la fase analítica del estudio²⁰; es decir, a partir de los resultados del análisis de las entrevistas se volvía al campo a corroborar supuestos teóricos y categorías emergentes, para así abarcar aspectos no tratados en anteriores diálogos. En la etapa de análisis, los datos obtenidos fueron organizados mediante dos criterios fundamentales: el pedagógico y el musical. De esta manera, la información recogida en el trabajo de campo es dividida en una dimensión pedagógica -que refiere a las prácticas de los docentes en el aula- y por otra parte la dimensión musical -la cual alude al uso y valoración de la música contemporánea desde la perspectiva personal del docente-. Cabe mencionar que este primer ordenamiento de la información se lleva a cabo al comprender el dinamismo de las narrativas relevadas en terreno. De esta manera, se concluye que si bien se subdivide la información en dos grupos distintos, estos igualmente dialogarán y se interrelacionarán. Posteriormente, los datos fueron codificados en base a un microanálisis, donde se hizo uso de los procedimientos de codificación abierta y axial. Para Andréu, García y Pérez “el microanálisis consiste en un examen minucioso de los datos y en una primera interpretación de los mismos”²¹. Esta primera interpretación de los datos nos permitió relevar desde una primera instancia, narrativas personales de los docentes que contribuyan a la respuesta de los cuestionamientos fundamentales del estudio.

Los datos emergentes dan paso a las primeras categorías, donde se seleccionan aquellas que den respuesta a la problemática planteada en la

¹⁹ Gurdían-Fernández, A. (2007). “El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa,” **Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación**. Adison Wesley Longman (editor) México: Editorial S.A. Alhambra mexicana, p. 215.

²⁰ Etapas 3, 4, 5 y 6 de la Ilustración 1.

²¹ Andréu, J., García, A. y Pérez, A. (2007). **Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo**. España: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 53-80.

presente pesquisa. En este proceso se hace uso del método comparativo constante²², para que posteriormente y valiéndose del muestreo teórico, se tomen decisiones metodológicas para abordar nuevas inmersiones en el campo, así como también validar los resultados del estudio.

Todas estas etapas de análisis de la información se configuraron como se expone en el siguiente diagrama:

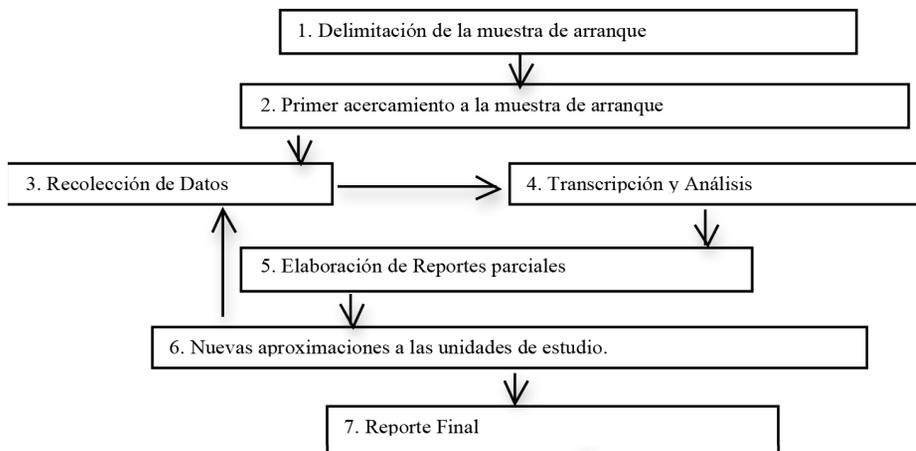


Ilustración 1: Diagrama del proceso de investigación²³.

Finalmente, el proceso de recolección y análisis de la información dio paso al relevamiento de una serie de categorías que configuran una respuesta a los cuestionamientos planteados al inicio del estudio. Estas categorías de nivel macro nos permite establecer qué elementos son relevantes en la praxis de los docentes de educación municipal en el aula de música. Asimismo, permite la apertura de nuevos campos para la ampliación y profundización de este tópico de estudio.

4. Resultados del estudio.

A partir de los datos emergentes en la experiencia revisada, se advirtieron dos ejes temáticos –que responden a las categorías con mayor densidad en el proceso de análisis de la información- que dan cuenta de los sentidos y significados que los docentes de artes musicales de la comuna de Puerto Montt, otorgan al

²² Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

²³ Los puntos 3, 4, 5 y 6 tienen un carácter cíclico, característico de este tipo de investigaciones.

uso de la música contemporánea en tanto herramienta pedagógica. El primero alude a los factores que determinan los sentidos que declaran los docentes respecto a la música contemporánea, refiriendo como un punto importante el bajo grado de familiaridad con el público general. Además, damos cuenta de aquellos factores culturales, de pensamiento epistemológico y político que intervienen o condicionan al docente sobre la puesta en práctica de la música contemporánea como una herramienta pedagógica. Finalmente, el segundo eje temático da cuenta de las posibilidades didácticas de estas estéticas, además de la emergencia de prácticas ideadas por los docentes en diversas instancias curriculares.

El análisis de los datos recogidos durante las trece entrevistas realizadas a los tres docentes que participaron activamente en el proceso de co-construcción del estudio, arrojó un total de 173 categorías. Éstas fueron determinadas mediante el procedimiento de codificación abierta. A partir de estas categorías, se identificaron aquellas que tenían relación con las preguntas de investigación y con el objetivo de este estudio. Esto dio paso a la determinación de categorías y sub-categorías (codificación axial) lo cual arrojó un total de 16 categorías y 7 sub-categorías. Posteriormente, éstas fueron depuradas e interrelacionadas, siendo materia prima para el esquema final del análisis (Codificación Selectiva), el cual representa el modelo hermenéutico que configura la estructura sobre la cual se exponen los hallazgos de la investigación. En definitiva, los resultados se representan en la siguiente red semántica²⁴:

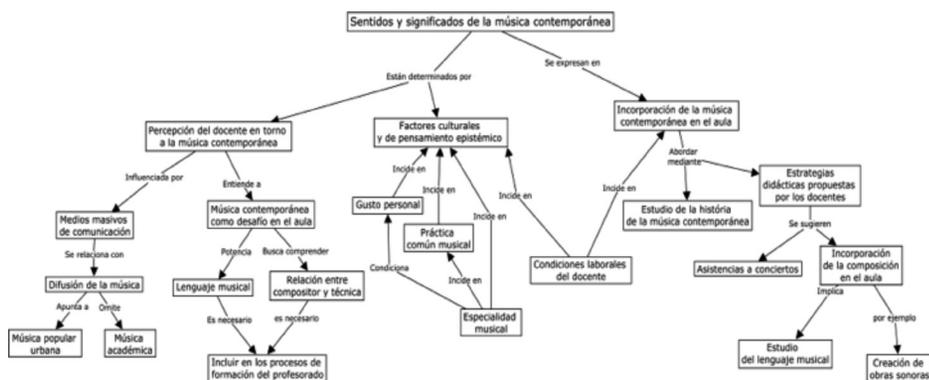


Ilustración 2: Red semántica de los resultados del estudio.

Como se evidencia en la red semántica expuesta, es posible definir los resultados del estudio sobre la base de tres familias de categorías. Esta

²⁴ Reinterpretación de la red semántica presentada en: Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea en profesores de música de la comuna de Puerto Montt*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Música, Universidad de los Lagos. p. 90

organización por familias demarca los soportes que dan forma a los hallazgos más importantes de la investigación y permite establecer de qué forma la interrelación de categorías da luces sobre la realidad que observan los docentes al interior de la sala de clases. De esta manera, podemos inferir que la construcción de los sentidos y significados en el imaginario de los docentes de música está, a un nivel general, determinada por factores que modelan su construcción (percepciones personales y creencias ideológicas) y su expresión en la praxis del profesor al interior de la sala de clases (como materialización de la incorporación de la música contemporánea en el aula).

4.1 Factores que determinan la construcción de sentidos y significados en los docentes.

El primer eje da cuenta de algunos factores declarados por los profesores entrevistados, que inciden en el proceso de construcción de sentidos y significados en torno a la música contemporánea. Se ha determinado que en dicho proceso se entrelazan las percepciones de los docentes respecto al tema, con sus adscripciones epistemológicas y estéticas. De esta manera, podemos observar que la percepción del docente y su forma de ver la música a un nivel estético y político, definen el sentido que esta tiene, y por tanto, determinan su incorporación en el aula. De esta forma, observamos dos factores esenciales que repercuten en la construcción de sentidos y significados por parte de los docentes:

- Percepciones del docente en relación a la música contemporánea.
- Factores culturales y de pensamiento epistémico.

Se entiende, en este sentido, a las percepciones personales como opiniones que dan cuenta de limitaciones y posibilidades relativas al uso de la música contemporánea en el aula, se basan en la experiencia del docente, apuntan a elementos prácticos y se modelan según sus líneas de pensamiento. En tanto, las adscripciones estéticas y filosóficas son determinadas por la formación de los profesores y sus gustos personales.

Percepciones del docente en torno a la música contemporánea.



Ilustración 3: Percepciones del docente en torno a la música contemporánea²⁵.

Esta red semántica da cuenta de las percepciones en torno a la música contemporánea observadas en los profesores de música participantes del estudio. Entendemos el concepto de percepción, como el conocimiento o idea que estos docentes tienen en torno a la música contemporánea. De esta manera, podemos identificar que la percepción del docente se expresa a través de dos fenómenos:

i. El efecto de los medios de comunicación masiva: Hemos identificado que los docentes dan cuenta de las dificultades de acceso a esta música a través de los medios masivos de comunicación, quienes privilegian contenidos populares. Dicho fenómeno repercute en un dominio mediático de la música popular urbana. Por otra parte, manifiestan que esta estética se configura como un desafío en el aula, por cuanto su audición conlleva un esfuerzo en su escucha analítica. Esto tiene consecuencias, siendo la más importante, la dificultad de los estudiantes para comprender su lenguaje –lo que repercute en la ausencia de un sentido para ellos-. En esta línea, un docente menciona lo siguiente:

“En general, toda la música que no sea popular tiene problemas de difusión, o sea, aquí no es un problema solamente de la música contemporánea, es un problema de la música que no es popular, incluso más, la música popular de buena calidad tampoco tiene buena difusión”. (A2-EC-FA)²⁶

²⁵ Reinterpretación de la red semántica presentada en: Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 91.

²⁶ La codificación de las entrevistas se realizó de la siguiente manera: A2 [número de entrevista]-EC[lugar de la entrevista]-FA [iniciales del entrevistado].

Sin embargo, este fenómeno no es únicamente propio de la música contemporánea. Podemos observar que todas aquellas músicas no populares, es decir, aquellas que no están continuamente presentes en los medios de comunicación y en la cultura popular, sufren de la poca valoración dentro del aula. Al respecto, el mismo profesor comenta lo siguiente:

“Yo creo que la música contemporánea, la música clásica o la buena música popular tienen un rechazo a nivel general, no solamente de la gente joven, pero ese es un problema educacional. Es un problema que ni siquiera pasa solamente por los profesores de música. Los profesores de música podemos hacer un cero coma y tanto, del gusto de los alumnos. El resto, pasa por los medios de comunicación de masas, en cuanto a lo que ellos transmiten con respecto a la música y la cultura a nivel general”. (A2-EC-FA)

Este punto es interesante para nuestro análisis, ya que determinamos que el rol de los medios de comunicación masiva en la construcción de las identidades musicales de los adolescentes,²⁷ es fundamental. Podemos observar que éstos vehiculizan discursos que familiarizan a los estudiantes en un determinado tipo de música; como consecuencia, la música académica contemporánea y algunas músicas populares o tradicionales, se encuentran fuera de la órbita de escucha de los alumnos.

“No es solamente que a los alumnos les guste o no por un capricho de niños. No es eso, y tampoco es un capricho de adulto, que les guste o no les guste. A lo mejor nunca en la vida han tenido la ocasión de escuchar”. (A2-EC-FA)

En relación con lo citado, el desconocimiento de esta música –el cual, en alguna medida, está condicionado por la escasa difusión de contenidos por parte de los medios, además de la dificultad de comprender la naturaleza de estos posicionamientos estéticos- provoca que los profesores visualicen como única opción el estudio histórico de esta música. Se ha observado que la razón de dicho fenómeno es la poca comprensión de la música académica por parte de los estudiantes, producto del círculo vicioso generado por la poca circulación de ésta en las esferas sociales de los escolares.

“Los mismos estudiantes rechazan eso en primera instancia. Si tú no les explicas paso por paso por qué se generó el dodecafonismo o el serialismo integral, no lo van a entender”. (E1-UL-CC)

Consecuentemente, los docentes concluyen que sus estudiantes se encuentran en una postura distante en relación con la música contemporánea,

²⁷ cfr. Miell, D., MacDonald, Raymond y Hargreaves, David J. (Editores) (2002). **Musical identities**. Nueva York: Oxford University Press.

debido a que ésta no se encuentra presente en el cotidiano de los jóvenes; asunto que igualmente se asocia a los medios de comunicación. Las consecuencias de aquello se evidencian en un alejamiento del docente, y por lo tanto, suprimiendo su uso en el aula. Entendemos que el escenario es complejo, debido a que es posible observar un círculo vicioso que no permite generar el proceso necesario para propiciar la comprensión y la escucha analítica requerida. En definitiva, el observar la ausencia de audición y estudio didáctico de estas estéticas en todo nivel, supone un desafío mayor a la incorporación de esta música al interior del aula.

ii. La comprensión de la música contemporánea como un desafío al interior del aula: Las narrativas relevadas entre los profesores de música estudiados, muestran que comprender la música contemporánea y sus elementos estructurales, también representa un problema para ellos. Es posible dar cuenta de aquello en lo relatado por un profesor:

“Y en lo personal me resulta, en principio me resultaba, debo reconocer, me resultaba árido. El lenguaje contemporáneo no es un lenguaje que sea digerible en primera instancia”. (E1-UL-CC)

Los docentes argumentan -en relación a las dificultades en la comprensión de la música contemporánea-, que el factor melódico y la asimetría de sus estructuras formales y rítmicas acrecientan esta disociación. Este planteamiento es semejante al que podemos encontrar en el artículo de Philip Ball²⁸ *Schoenberg, Serialism and Cognition: Whose Fault if No One Listens?*, en donde propone que el distanciamiento entre la música contemporánea y el público está dado por el condicionamiento cultural del cerebro a percibir de manera positiva estructuras simétricas y fácilmente predecibles (derivadas del sistema tonal occidental). En este sentido un docente menciona lo siguiente:

“Entonces no es de fácil digestión tampoco, ya que como en toda la música prima lo melódico, en la música contemporánea no prima lo melódico, prima lo tímbrico y lo rítmico”. (E3-LH-RM)

Los profesores le atribuyen a la música contemporánea una carencia de consonancias en pos de las disonancias. Además, ésta centra su atención en el aspecto rítmico y el tímbrico. El hecho de privilegiarlas, de acuerdo a la información recabada, provocaría un rechazo a priori en torno a esta música²⁹. En este sentido, incluso entender lo que está escuchando es considerado un desafío para el docente:

²⁸ Ball, P. (2011). “Schoenberg, Serialism and Cognition: Whose Fault if No One Listens?”. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36 (1) 24-41.

²⁹ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 95

“Entonces esto resulta difícil de entender, no es grato al oído. El expresionismo, de alguna manera, resultaba en una reacción también en cuanto a la forma de vida que se estaba llevando. La primera guerra mundial, que fue atroz. Entonces, el arte ya no tiene que ser esa cosa agradable, tornasolada que el romanticismo alemán nos mostraba. Se vivían tiempos complicados, muy difíciles; entonces todo eso resulta difícil de digerir. Por lo tanto, son estructuras musicales que no necesariamente las podemos digerir en primera instancia”. (E1-UL-CC)

Otro punto al que hacen mención está relacionado con los compositores, quienes debido a su heterogeneidad discursiva y técnica, generan distancias con los oyentes, dificultando la audición de sus obras:

“En los diferentes períodos de la música, nosotros tenemos claro cuáles son los compositores, qué han hecho y cómo lo han hecho. En la música contemporánea da la impresión que los compositores se dan la libertad de experimentar muchas cosas, y como experimentan tantas cosas, al auditor también se le dificultan muchas cosas. Entonces, yo creo que por ahí pasa de repente la distancia que uno puede tomar con respecto a la música contemporánea”. (A1-EC-FA)

Esta aparente heterogeneidad en la composición académica contemporánea, pareciera demandar algunas nociones elementales de teoría musical u otros conocimientos formales por parte del auditor. Éste, al no poseerlos, no logra un nivel de comprensión respecto a lo que está escuchando, y determina sus apreciaciones en base a lo que efectivamente conoce:

“Para el auditor, muchas veces pasa por si me gusta o no me gusta, pero no tiene muchos argumentos con respecto a la estructura de lo que se está escuchando [debido a la heterogeneidad de técnicas y estilos]. En cambio, en los períodos anteriores tú tienes clara cuál es la estructura de cada una de las cosas que estás escuchando. Desde el punto de vista teórico se te hace más simple entenderlo, no del punto de vista del gusto personal, sino del punto de vista teórico”. (A1-EC-FA)

En relación a lo tratado, los docentes atribuyen estas dificultades a la falta de instancias formativas que profundicen en torno a la música contemporánea, al interior de sus itinerarios curriculares:

“Estaba pensando que en la formación de los profesores de música también se le da poca importancia, salvo cuando uno estudia la historia de la música. Pero supongamos, hacer un ramo, un curso de música contemporánea de un semestre por ejemplo, en donde uno profundice, practique, escuche obras; guiado por un profesor especialista. Creo que no se da, al menos en mi formación universitaria no tuve una asignatura así”. (E3-LH-RM)

En resumen, los docentes de música dan cuenta de la complejidad existente -para ellos y para los auditores- en la audición analítica de la música contemporánea. En este sentido, su complejidad radica en la lejanía de ésta,

con la tradición tonal de occidente. La repercusión inmediata de dicho evento se manifiesta en la necesidad de incluir estos aspectos en los programas de formación inicial docente, lo cual, como menciona Hemsy de Gainza³⁰, es primordial para la efectividad del profesor de música en esta materia. Esto, en definitiva, supone un desafío para los docentes como también para los estudiantes, ya que la poca familiaridad margina a estas manifestaciones de las praxis pedagógicas al interior del aula y su sentido para ambas partes parece ser difuso.

Factores culturales y de pensamiento epistémico.

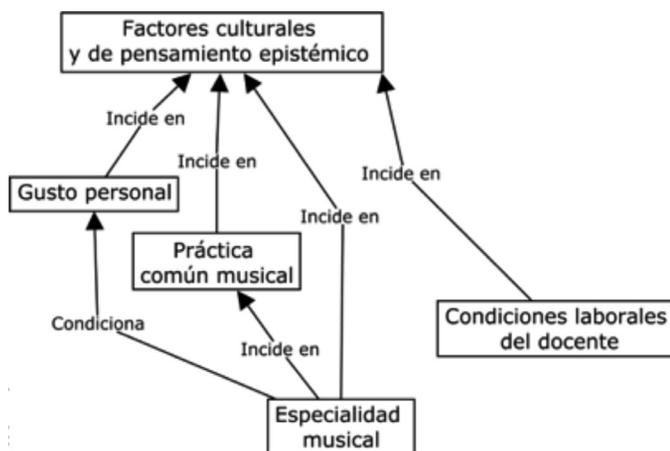


Ilustración 4: Factores culturales y de pensamiento epistémico³¹.

En la línea de esta categoría, se advierte que el gusto musical y la especialidad del docente funcionan determinando las prácticas pedagógicas, limitando los repertorios y las estéticas a estudiar. A su vez, se observa que la formación en la especialidad y la conocida como práctica común musical -concepto acuñado por Walter Piston³², dictaminan en gran medida aquello que ejecuta y no al interior del aula. Los entrevistados declaran que la escasez de tiempo con la que cuentan los profesores impide o dificulta que estos profundicen sus conocimientos, lo que repercute en que el docente enseñe aquello que le es familiar o conocido. En definitiva, hemos determinado los siguientes factores culturales y de pensamiento epistémico como condicionantes en la aplicación en aula de la música contemporánea:

³⁰ Hemsy de Gainza, V. (1995). "Didáctica de la música contemporánea en el aula". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8 (24), pp. 17-24.

³¹ Reinterpretación de la red semántica presentada en: Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 106

³² Piston, W. (1941). *Armonía*. Cooper City (EUA): Span Press Universitaria, 1998.

i. Gusto musical del docente y alumno: Los entrevistados manifestaron que el gusto musical del docente es uno de los factores que incide en la elección de las estrategias metodológicas y repertorio a usar. Además, dictamina los tipos de géneros musicales que se abordan en el aula. Por lo tanto, la música contemporánea podría ser considerada como herramienta pedagógica solamente si ésta es del gusto del profesor, lo que se constata en la siguiente reflexión de un entrevistado³³:

“Sí, claro, porque si a mí no me gusta la música contemporánea, no me va a interesar enseñarla. Hay que reconocer que uno hace lo que le gusta dentro de la música, puede echar mano a autores que le gusta, a obras o a canciones que le gustan y a lo que resulta también. A lo que a uno, en la práctica, le ha dado buenos resultados”. (E2-LH-RM)

Como se mencionaba en anteriores epígrafes, la formación inicial del docente en relación con la música contemporánea es un factor determinante en la inclusión de ésta en la sala de clases. Su aparente ausencia en los programas formativos da cuenta de un problema complejo en tanto condiciona su inclusión como estrategia pedagógica. Se advierte, según los relatos relevados, que los docentes dan cuenta de la necesidad de capacitación en esta área. Esto último muestra la necesidad de un mayor diálogo en cuanto a educación continua por parte de las universidades. En esta línea observamos lo siguiente:

“Yo creo que uno necesita una cierta capacitación, que no la tiene, como para entrar de lleno en un tema que debería hacerse. Yo creo que a nosotros nos faltan argumentos teóricos y técnicos como para poder entrar en una clase más profunda con los alumnos, sobre todo con los de enseñanza media, sobre todo niños de tercero y cuarto medio, a pesar que la música contemporánea en tercero y cuarto medio no está muy presente en los programas de estudio, entonces yo simplificaría eso primero, que nosotros los profesores generalmente entramos al área del terreno de la pedagogía con lo conocido y no con lo desconocido”. (A1-EC-FA)

En resumen, los profesores han mostrado una mayor afinidad a aquellos contenidos y estrategias metodológicas que son más cercanas a los lenguajes musicales que les son familiares. Junto a lo anterior, los docentes dejan espacios para que los alumnos planteen sus gustos personales. Esto –según lo relatado– les permite alejarse de un paradigma poco flexible al interior del aula. Finalmente, se reitera la ausencia de formación en torno a la música contemporánea a nivel de pregrado como un punto neurálgico para la incorporación de ésta como estrategia pedagógica.

³³ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 107.

ii. Especialidad musical del profesorado: La preferencia por determinados estilos musicales obedece, según lo planteado en la tesis de Rocha³⁴ a la visión epistémica que sustenta el pensamiento de los docentes de música. De esta manera, el gusto y pensamiento epistemológico se complementan dando origen a las prácticas áulicas del docente.

“(…) de acuerdo a las especialidades [eso] es muy real y todo el mundo lo sabe. Al profesor que le gusta el folclore, camina por ese lado. Es muy normal que al profesor que le gusta el folclore realice sus clases como en esa línea: música latinoamericana, las manifestaciones populares de cada país. Pero [quizás] no es muy dado, por ejemplo, a entregar conocimientos de lenguaje musical, de lectura musical, teoría de los intervalos. No va a caminar mucho por ahí, como suele suceder con el profesor que es más de corte clásico. Quien jamás va a formar un taller de danza folclórica por ejemplo, porque no baila o no tiene mucha gracia para bailar”. (E1-UL-CC)

Se reafirma, en este sentido, que los docentes de música se especializan y realizan sus clases de acuerdo al factor especialización. No obstante, se advierte que tras esta cualidad, ciertos contenidos del programa son tratados con mayor o menor frecuencia de acuerdo al énfasis que el profesor otorga a aquellos elementos que le son familiares o de su gusto. Esto se debe a la necesidad que los profesores declaran, de especializarse en campos específicos de la música³⁷.

“Yo creo que obedece fundamentalmente a una tendencia que viene manifestándose hace ya bastantes años atrás, decenas de años atrás diría yo. En el sentido de que llegó un momento en el ejercicio docente, como en cualquier otra ocupación o profesión, de tener un conocimiento especializado respecto de lo que se está realizando. Los conocimientos generales son provechosos, pero resulta que en la medida en que uno va investigando, no puede evitar caminar en una línea en específico”. (E2-UL-CC)

Hemos determinado un fenómeno interesante de análisis; la investigación musical como proceso autoformativo en el docente. Ésta, resulta del interés y gusto por determinadas dimensiones del campo musical relativas al profesor y su labor diaria al interior de la sala de clases. Al investigar, el docente incrementa sus conocimientos, al mismo tiempo que profundiza en los aspectos que ya domina. Por su parte, los campos de estudio están relacionados con las tendencias estéticas y pedagógicas del docente, asimismo su gusto y las necesidades que le manifiesta su entorno laboral. Sin embargo, esto tiene como consecuencia –en algunas ocasiones– la desvinculación de determinadas ramas del ámbito musical y de contenidos del curriculum oficial propuesto en los programas de educación musical. El proceso de investigación como ejercicio de autoformación ha sido reportado por Mónica Vallín Blanco en su artículo *Hacia la autoformación*

³⁴ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 111.

*permanente de los docentes en las comunidades de práctica*³⁵. Al respecto puntualiza que la investigación-acción participativa y la etnografía son metodologías que permiten al docente aprender desde sus prácticas pedagógicas. Esto contribuye a generar investigación que trascienda de la teoría y se incorpore en la praxis del día a día. Dicho fenómeno es interesante por cuanto observamos que estas prácticas acontecen al interior del aula, pero al parecer son eventos aislados y llevados a cabo de manera espontánea.

Es producto de lo mencionado anteriormente que surge la denominada práctica común musical al interior del aula. Este concepto es definido por Walter Piston como “la práctica musical documentada entre los siglos XVII, XVIII y XIX. En este período se vive un proceso evolutivo de la armonía, la cual adquiere una creciente importancia en la música occidental”³⁶. Al respecto un docente menciona:

“Yo me he dado cuenta que generalmente el profesorado trabaja con todo lo que ha sido llamado la práctica común musical, entiéndase por la práctica común musical todo lo que fue el 1600, 1700 y 1800”. (E1-UL-CC)

El lenguaje musical que se desarrolla a lo largo de estos períodos es el dominante en la música difundida por los medios de comunicación masivos, por lo tanto, tiene un importante impacto en el imaginario creativo de los estudiantes³⁷. De esta manera, los docentes consideran como una opción más viable entregar conocimientos provenientes de este período que de la música contemporánea.

“Algunos profesores consideramos que entregar algunos conceptos de la música barroca, la música clásica, que es lo central, el período común que te digo, lo que se conoce como la práctica común. Para el estudiante resulta ser mucho más entendible, llega uno en cuanto a lo formal, cuando se explican las formas musicales, la forma sonata, el género concierto, la sinfonía, en fin, no resultan tan complejos. Resulta más atractivo, mucho más entendible musicalmente hablando, escuchar música barroca, música clásica. Ni hablar del período anterior; la música medieval tampoco se entrega mucho. Entonces, ese período central del barroco y clásico, es donde generalmente los profesores de música nos centramos. Pero abordar la música del siglo XX, la música contemporánea, resulta muy complicado”. (E1-UL-CC)

En el trabajo de investigación revisado se menciona que “la música del período de la práctica común, resulta ser más accesible para el alumno que la

³⁵ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 107.

³⁶ Vallín, M. (2013). “Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica”. *Obra digital*, 4(1), pp. 56-74.

³⁷ Miell, D., MacDonald, Raymond y Hargreaves, David J. (Editores) (2002). *Musical identities*. Nueva York: Oxford University.

música de otros períodos de la historia”³⁸. Por consiguiente, se concluye que los estudiantes comprenden con mayor facilidad esta música, debido a que están familiarizados con ella.

En consecuencia, pareciera ser que el distanciamiento de las músicas de vanguardia en relación con los aspectos formales de la música de la práctica común, da respuesta a esta lejanía evidente en las experiencias pedagógicas al interior de la sala de clases. Lo planteado es refutado en la investigación citada, por cuanto “la música contemporánea, al abandonar en parte los elementos característicos de este período, se aleja de la tradición, marcando distancias con el oyente”³⁹.

Los entrevistados concluyen que el profesor de música “debe manejar en su justa medida el conocimiento general y el conocimiento específico en torno a las diversas dimensiones de esta, con tal de sopesar sus intereses o gustos musicales con los de los alumnos”⁴⁰. La incidencia del gusto personal en el aula parece ser un elemento interesante para ser profundizado en posteriores trabajos de investigación. A lo largo del estudio revisado se observó como un fenómeno habitual, lo cual entrega insumos necesarios para plantear futuras hipótesis de trabajo y proyectos de intervención que aborden dichas problemáticas.

iii. Condiciones laborales de los docentes: Este punto demarca una transición con el tercer hallazgo central de esta investigación; las propuestas de los docentes para aplicar la música contemporánea. Los profesores entrevistados mencionan que el tiempo, al interior de sus funciones, es escaso. Éste es un factor condicionante, que afecta diversos ámbitos de la productividad del docente. En esta línea, los profesores parecen estar más preocupados por las exigencias que el contexto laboral les plantea, que en torno a la reflexión pedagógica de sus prácticas –lo que se evidencia en una actitud de innovación pedagógica mermada–.

“Para uno significa darse un tiempo que muchas veces no lo tiene como para empezar a estudiar. Yo no puedo enseñar algo que para mí puede ser algo de mi entero gusto, pero no tengo argumentos como para enseñarlo”. (A1-EC-FA)

Se evidencia, por lo tanto, que al interior de la profesión docente estas realidades claramente merman las posibilidades que tiene el profesor de innovar en su quehacer pedagógico, ya sea incorporando elementos propios de la música contemporánea u otras estrategias pedagógicas. De esta manera, la

³⁸ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 114.

³⁹ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 115.

⁴⁰ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 113.

presión por cumplir con los requerimientos que establece el sistema educativo, propicia que el profesor se vea completamente imposibilitado de cumplir con lo planteado anteriormente. Esto hace que el tiempo disponible se deba destinar a actividades que han sido programadas por sus respectivos establecimientos. El factor laboral incide no solamente en el docente de educación musical, es una variable que ha sido estudiada en un contexto general en profesores de educación media y que apunta sus dardos a las condiciones actuales de estos en su trabajo como docentes. Como menciona Cornejo:

“La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido, la alta cantidad de horas extra dedicadas a tareas docentes (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral”⁴¹.

En este sentido, podemos reafirmar la postura del investigador citado con el siguiente relato de un docente entrevistado:

“Uno a veces debe dedicar tiempo a un determinado repertorio, ya que se espera que para actos como el del 21 de mayo o el 20 de agosto, el profesor de música apoye un acto cívico nacional o internacional. Hay que dedicarse completamente a estos en el poco tiempo con el que se dispone; para el 18 de septiembre hay que enseñar algunas cuecas y por ende, uno se va alejando de la música contemporánea”. (E3-LH-RM)

Las consecuencias de estas realidades redundan en la aplicación del abanico de posibilidades que el docente adquiere en su formación universitaria y en las instancias pedagógicas que le otorga su experiencia –las cuales ya observamos que se ven mermadas en la realidad laboral que se evidencia en la información recogida-.

Para concluir con este tópico debemos hacer referencia al hecho de que los docentes han declarado que:

“el acercamiento a la música contemporánea pasa por diversos factores, los cuales han sido, en sus palabras: el gusto musical del docente, su especialización musical en torno a las dimensiones de la música que les atrae, la formación musical occidental -cuyas bases provienen de las innovaciones técnicas y teóricas del período conocido como el de la práctica común- y el tiempo, que resulta ser escaso, lo que les impediría abordar o estudiar sobre otros campos de la música que puedan ser incorporados en su práctica profesional en aula”⁴².

⁴¹ Cornejo, R. (2009). “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”. *Educação & Sociedade*, 30 (107), p.422.

⁴² Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 117.

4.2 Propuestas para la incorporación de la música contemporánea en el aula.

En una última macrocategoría, hemos relevado diversas propuestas realizadas por los docentes para la incorporación de la música contemporánea al interior de la sala de clases. De esta manera, las estrategias sugeridas han sido sistematizadas a modo de propuesta, con la finalidad de hacerlas dialogar en investigaciones futuras con referentes teóricos y experiencias prácticas que contribuyan a su validación empírica. Finalmente, la red semántica que organiza estas categorías queda de la siguiente manera:



Ilustración 5: Incorporación de la música contemporánea en el aula⁴³.

Los docentes mencionan la necesidad de abordar esta música a través del estudio histórico de la música a lo largo de sus respectivos períodos, valiéndose -en la medida de lo posible- en la integración de asignaturas o unidades integradas⁴⁴. Junto a esto se han relevado diversas estrategias didácticas, en principio, factibles de aplicar en el aula. Se advierte que la música contemporánea, a juicio de los docentes, debería plantearse en los colegios a partir de su evolución histórica, lo que permite esbozar los diferentes períodos y su relación musical-social, con el objetivo de que los estudiantes comprendan el porqué de su génesis, lenguaje y modalidades.

“Yo creo que para llegar a tratar la música contemporánea en los colegios, hay que ir muy ordenadamente a través de los niveles, trazando una especie de línea

⁴³ Reinterpretación de la red semántica presentada en: Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 97.

⁴⁴ Rocha, L. (2015). *Sentidos y significados de la música...* p. 121.

de tiempo donde los alumnos se vayan dando cuenta cómo va evolucionando la música y como se va desarrollando en el tiempo. Eso sería lo lógico digamos, para tratar la música contemporánea". (E1-LH-RM)

Los profesores declaran que debido al carácter optativo de la asignatura –y como consecuencia de este hecho–, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve en muchas ocasiones interrumpido, lo que dificulta el desarrollo de herramientas teóricas y prácticas con las cuales poder realizar una audición analítica, que permita comprender el lenguaje musical contemporáneo⁴⁵. Es de esta forma que interpretamos en esta segunda instancia de lectura de los datos, que la inclusión de los aspectos fundamentales del lenguaje musical contemporáneo -incorporados en la cotidianeidad de los estudiantes- debe comenzar desde niveles tempranos dentro de la educación formal. Esto permite comprender el planteamiento de Murray Schafer⁴⁶, y porqué se deben concentrar en las fases iniciales de la educación formal las incursiones en el sonido en tanto materia prima del discurso musical. Un docente reafirma aquello mencionando que:

"Lo que yo pienso es que, teniendo un ciclo completo de educación media, debería llegarse al tema en cuarto medio, así los estudiantes que ya manejan un lenguaje musical más o menos rico en términos, puedan entender las cosas, siendo así más fácil explicar lo que está haciendo la música contemporánea". (E1-LH-RM)

Destacamos, además, la articulación de asignaturas o unidades integradas -entendidas como el trabajo conjunto entre profesores de diversas disciplinas en cuanto a una unidad determinada-, que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Además contribuye notablemente al momento de enseñar la música contemporánea desde una mirada transdisciplinar.

"Yo creo que a través de las unidades integradas, la música contemporánea se puede, como contenido, hacer llegar al estudiante (...) Entonces, el estudiante integra los conocimientos en una gran unidad y le resulta mucho más entendible el período que entregárselo solo en una asignatura. Yo creo en las unidades integradas, facilitan el aprendizaje". (E1-UL-CC)

Nuevamente podemos constatar que la variable del tiempo es conflictiva. Esto se debe a que la incorporación de elementos que permitan articular a los docentes de las diversas asignaturas, se encuentra condicionada por las realidades laborales de los docentes y las instituciones en las cuales ejercen su labor.

⁴⁵ Rocha, Lino (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea...*, p. 98.

⁴⁶ Cfr. Schaffer Murray, R. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi; Schaffer Murray, R. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

“Los tiempos que existen dentro del aula o fuera de ella como para programar articulación entre diferentes disciplinas, son bien limitados dentro de las horas de planificación que tienen los profesores. Lo ideal es que exista articulación, o sea que tu asignatura la lleves a cabo junto con otras asignaturas, porque el aprendizaje es mucho mayor. El problema es que se hace en un porcentaje muy pequeño, porque los profesores tienen muy poco tiempo para planificar solos, y planificar con otro colega es mucho más complicado, pero debería ser si existieran los tiempos, eso es lo ideal”. (A2-EC-FA)

El párrafo citado es determinante para constatar lo mencionado con anterioridad, y permite visualizar la problemática más compleja en la relación del docente con su trabajo. Podemos inferir, entonces, que el profesor podría ser más efectivo en la planificación de sus contenidos en la medida que la realidad sistémica de los establecimientos de educación municipal los favorezca.

Desde un plano propositivo, los docentes sugieren las siguientes líneas de trabajo para el abordaje de la música contemporánea en el aula, basadas en experiencias vivenciales:

- i. Asistencia a conciertos.
- ii. Creación de obras sonoras.
- iii. Estudio del lenguaje musical avanzado.

Al respecto, podemos observar que las tres instancias pedagógicas planteadas por los profesores se orientan al aprendizaje basado en la experiencia. Esto es bastante interesante, ya que las tendencias contemporáneas en cuanto a la formación inicial docente también apuntan al favorecimiento de estas acciones. Realizar actividades relacionadas con la creación musical propicia que el alumno dirija su atención a aquellos elementos que permitan una incorporación paulatina a procesos creativos. En conjunto, se espera que el estudiante tenga un pensamiento crítico respecto a las manifestaciones musicales que emergen en los diversos contextos sociales. Por otra parte, comprendemos que es claro que aún, dadas las condiciones del sistema chileno actual, es un proceso que no se ha afianzado en las prácticas pedagógicas y que tampoco ha sido incluido en el currículum universitario. Esto supone una autocrítica a nuestro rol como formador de formadores, y un llamado hacia la sistematización y puesta en práctica de los diversos planteamientos teóricos. Estos –a modo de autocrítica– en la mayoría de los casos solamente quedan reflejados en materializaciones de la producción académica y no en la práctica.

Conclusiones y reflexiones.

La experiencia en terreno, la reinterpretación y relectura de los datos obtenidos en la investigación revisada, nos ha permitido vislumbrar las complejidades presentes en el cotidiano quehacer del docente de música. Como se observa,

el estado de la cuestión nos da luces de su escasa integración en el campo pedagógico. Sin embargo, la naturaleza cuantitativa que prepondera en estos estudios nos disocia de la realidad subyacente en las prácticas de los docentes. Es por esto que el contacto con los profesores es un punto determinante en el proceso investigativo que hemos llevado a cabo y posteriormente reinterpretado, puesto que las realidades situadas son las que -en complemento con los datos cuantitativos- permiten la generación de un conocimiento significativo y local. De esta manera, comprendemos que la viabilidad en la incorporación de la música contemporánea en el aula, parte desde el diseño curricular propuesto por los proyectos educativos de los distintos establecimientos y su lineamiento gubernamental. Entendemos que la importancia de la inclusión de esta música en el aula radica en que ésta no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora. Por otra parte, las realidades laborales del docente en Chile hacen que esta situación de distanciamiento frente a lenguajes menos masivos sea notoria.

Desde el campo investigativo, hemos determinado que los ejes fundamentales para la efectiva enseñanza de la música contemporánea comienzan desde la formación universitaria del profesor de música. Más allá de los factores que determinan la incorporación de la música contemporánea en la sala de clases (factores culturales y percepciones personales), los cambios paradigmáticos en el sistema educativo chileno deben llevarse a cabo desde la incorporación activa de la academia y su cara más visible: sus egresados. Es por lo anterior que planteamos la necesidad de propiciar espacios de investigación que permitan generar un corpus de conocimiento que se incorpore en las diversas instancias curriculares del itinerario formativo del futuro profesor de música (prácticas pedagógicas, asignaturas teóricas). En un segundo nivel, observamos la necesidad de formación continua para los docentes que se encuentran inmersos en el sistema educativo. Las condiciones laborales y la densidad de sus deberes no permiten un proceso de autoformación, lo que repercute en un uso preponderante de la música que resulta familiar al docente. Es por esto, que nuevamente es la Universidad quien debe propiciar los espacios formativos para los docentes que se encuentran en el sistema. La formación continua y la formación inicial de los docentes de educación musical son factores vitales para la transmisión de conocimientos nuevos. Asimismo, determinamos a lo largo de este proceso, la importancia de incorporar en la formación investigativa del pregrado, elementos que colaboren a construir conocimiento en tanto estrategia autoformativa.

Finalmente, el propiciar espacios de experimentación en el aula es necesario, ya que permite diversificar las perspectivas de escucha en un proceso complejo de estimulación de las capacidades críticas y creativas. Por lo tanto, contribuye a la formación de sujetos conscientes del entorno y con capacidad de comprender las manifestaciones diversas de la contemporaneidad.

Referencias bibliográficas.

- Andréu, J., A. García y A. Pérez (2007). **Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo**. España: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 53-80.
- Ball P. (2011). "Schoenberg, Serialism and Cognition: Whose Fault if No One Listens?". *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(1) 24-41.
- Cornejo, R. (2009). "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile". *Educação & Sociedade*, 30(107) pp. 409-426.
- Cureses, M. (1998). "La música contemporánea en la educación secundaria". *Aula Abierta*, N° 71. pp. 211-232.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). "El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa", **Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación**. Adison Wesley Longman (editor). México: Editorial S.A. Alhambra mexicana, p. 215.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). "Didáctica de la música contemporánea en el aula". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8 (24), pp. 17-24.
- _____ (2004). "La educación musical en el siglo XX". *Revista Musical Chilena*, 58 (201), pp. 74-81.
- Laucirica, A., A. Almoguera, M. Eguilaz y J. Ordoñana (2012). "El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música", *Revista Electrónica de LEEME*, 30, pp. 1-20.
- Mateos, D. (2011). "Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música clásica de nuestros días". *Revista Electrónica de LEEME*, 28, p.90.
- Miell, D., Raymond MacDonald y David Hargreaves (Editores) (2002). **Musical identities**. Nueva York: Oxford University Press.
- _____ (1975). **El rinoceronte en el aula**. Buenos Aires: Ricordi.
- Piston, W. (1998). **Armonía**. Cooper City: Span Press Universitaria.

- Rocha, Lino (2015). *Sentidos y significados de la música contemporánea en profesores de música de la comuna de Puerto Montt*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Música, Universidad de los Lagos.
- Schaffer Murray, R. (1965). **El compositor en el aula**. Buenos Aires: Ricordi.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Urrutia, A. y M. Díaz (2013). "La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 17, pp. 1-40.
- Vallín, M. (2013). "Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica", *Obra digital*, 4(1), pp. 56-74.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES