



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Educación.
Escuela de Humanidades y Ciencias.
Departamento de Artes.
Carrera de Pedagogía en Educación Artística.

**El repertorio escolar como conocimiento. Aproximaciones
ideológicas y estéticas desde el quehacer docente.**

Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado en
Educación y Profesor de Educación Artística
en Enseñanza Básica y Media con mención en Artes Musicales

Cerpa Armijo Claudio Patricio
Fernández Gajardo Renato Cristian
Hernández González Iván Alfredo
Magna Améstica Andrea Teresa
Pavez Salazar Gloria Daniela
Torres Acuña Nicole Patricia

Director: Cristhian Uribe Valladares

Santiago, Enero 2013

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional, y a todas las personas que me acompañaron en este proceso.

Claudio Cerpa A.

Familia, amigos y personas que estuvieron durante mi proceso de formación superior y aportaron un granito a la construcción de mi conocimiento.

Renato Fernández G.

A Elo.

Iván Hernández G.

A mi maestra Adriana por su incommensurable entrega y enseñanza, a mis amigos por existir y a mi familia por ayudarme a crecer.

Andrea Magna A.

A mis amigos y familia quienes han estado ahí en todo mi proceso de formación. A mis padres por apoyarme y guiarme en mis decisiones, a mi hermana por acompañarme en cada momento de mi vida, a David por creer en mí siempre y a Pola e Ignacio, por ser la alegría de mis días.

Gloria Pavez S.

A todos los que creyeron en mí.

Nicole Torres A.

| TABLA DE CONTENIDOS | PÁG. |
|--|-------------|
| 1. Introducción | 6 |
| 2. Problema de Investigación | 9 |
| 2.1. Preguntas de Investigación | 10 |
| 2.2. Descripción y Justificación del Problema de Investigación | 10 |
| 2.3. Supuestos de la Investigación | 11 |
| 2.4. Objetivos General y Específicos de la Investigación | 12 |
| 2.4.1. Objetivo General | 12 |
| 2.4.2. Objetivo Específico | 12 |
| 3. Marco Teórico | 13 |
| 3.1.1. Música y concepto de ideología | 13 |
| 3.1.2. Una mirada desde la lingüística de Saussure | 23 |
| 3.1.3. El habla mítica | 25 |
| 3.1.4. Vinculación al objeto de estudio | 29 |
| 3.2. Música y Conocimiento Estético | 30 |
| 3.3. Conocimiento Musical | 40 |
| 3.3.1. Paradigmas en la Educación Musical | 40 |
| 3.3.2. Observaciones cognitivas del Conocimiento musical. | 44 |
| 3.4. Repertorio | 52 |
| 4. Diseño Metodológico | 54 |
| 4.1. Instrumentos de recolección de la información | 54 |
| 4.2. Determinación de la muestra cualitativa | 55 |
| 4.3. Muestra de la Investigación | 56 |
| 4.4. Plan de Análisis | 59 |
| 5. Análisis de Resultados | 61 |
| 6. Conclusiones | 96 |
| 6.1 Conclusiones Generales | 96 |
| 6.2 Conclusiones Finales | 99 |
| 7. Bibliografía | 100 |

Resumen

Dentro de la planeación curricular de aula, se han producido ciertos lugares comunes en lo que corresponde a las elecciones coincidentes de las canciones que utilizan distintos profesores de música a lo largo del tiempo, lo que nos ha llevado a plantearnos ciertas interrogantes focalizadas en esta selección y en las variables que se consideran para ello, determinando así el origen de este estudio: “El Repertorio escolar como conocimiento. Aproximaciones ideológicas y estéticas desde el quehacer docente”, con el objeto de investigar las características que se encuentran implícitas en su elección. ¿Qué criterios utiliza el profesor de música para elegir su Repertorio? ¿Le es importante el contexto musical histórico? ¿Se manifiesta un pensamiento ideológico en su elección? ¿Por qué? ¿Se manifiestan criterios Estéticos? ¿Qué tipo de Conocimiento entrega el Repertorio utilizado?

Ofrecemos a partir de nuestra investigación, resultados que permiten aclarar dichas disyuntivas y establecer ciertos parámetros de actuación del docente en la toma de decisiones, que permitan entregar una oferta más significativa y diversa para el desarrollo de las diferentes habilidades de nuestros estudiantes.

Finalmente, nuestro estudio entrega una instancia de reflexión que se puede compartir, no sólo en el ámbito de la Educación Musical, sino que se podría compartirse con cada una de las asignaturas y/o sectores de enseñanza, tanto Básica como Media, dado que es el profesor el que elige los recursos, estrategias, metodologías, etc, cuando realiza su diseño de clase.

Palabras clave: Repertorio, Conocimiento, Estética, Ideología.

Abstract

In the classroom curriculum planning, there have been certain common places corresponding to the choices of songs that different music teachers use over time, which we have led us to ask certain questions focused on this selection and the variables considered for it, determining the origin of this study: "The school repertoire as knowledge. Ideological and aesthetic approaches from teaching work ", in order to investigate the characteristics that are implicit in their choice. What criteria does the teacher use to choose his Repertoire? Is it important the historical musical context for him? Is it manifested ideological thinking in his choice? Why? Are aesthetic criterias manifested? What kind of Knowledge does the used Repertoire delivery?

We offer from our research results to help to clarify these dilemmas and to establish certain parameters of performance of the teacher in decision making, an offer that delivers more meaningful and diverse development of the several skills of our students.

Finally, our study provides an instance of reflection that it can be shared, not only in the field of music education, but it could be shared with each of the subjects and / or education sectors, primary school as well as high school, since it is the teacher who chooses the resources, strategies, methodologies, etc., when he does his class design.

Key words: Repertoire, Knowledge, Aesthetic, Ideology.

1- Introducción

El presente trabajo surgió a propósito de una pregunta inicial que se nos planteara durante las conversaciones llevadas a cabo al inicio de este proceso de investigación. Esta pregunta decía relación con el tipo de Conocimiento que se imparte desde nuestra especialidad y cómo éste se caracteriza en el hacer de la docencia/experiencia de la educación musical. Ello, pues en general pareciera que, desde el sentido común, todos asumimos que el Conocimiento de la Educación Musical es directamente la música, ya sea vista como lenguaje, tanto en su condición semántica, sintáctica, y/o pragmática.

En este sentido, una de las herramientas más recurrente de los profesores de música es, sin duda, el Repertorio musical. Entendido éste como la batería de obras, canciones, o temas —que como cotidianamente se le dice— que se usa para transmitir el conocimiento musical. Sin embargo, al recabar información respecto de cómo se construye el Repertorio, o cómo cada profesor configura su propio set de Repertorios, nos percatamos que en el proceso de selección se reconocen otras dimensiones del pensamiento y del conocimiento musical, que exceden los aspectos de lenguaje más arriba expuestos.

Es así que, más allá de los aspectos metodológicos que implica la enseñanza del Repertorio, en un inicio nos planteamos la pregunta de que si éste conlleva otro tipo de contenido. Esta cuestión nos llevó a observar otras áreas del conocimiento con las que el Repertorio se vincula.

Dado lo antes expuesto, el objetivo de nuestro trabajo ha sido recopilar y analizar información acerca de grandes cuestiones que involucran el área de Educación Musical con las elecciones individuales que se plantea el profesor al momento de seleccionar aquello relacionado con el Repertorio. Que, como se ha dicho, es un recurso determinante a la hora de realizar el planeamiento, la ejecución y la valoración de una clase. En esta discusión se nos generó un primer debate donde surgieron inquietudes que se fueron transformando en interrogantes; a saber: ¿Cómo se elige o crea éste?, ¿A qué responden las decisiones que toman los docentes frente a esta elección?, ¿Cuáles son los factores que influyen en esta toma de decisiones?, ¿A qué responde el contenido ideológico presente en la individualidad de cada profesor?, ¿El uso del Repertorio es tomado como medio o fin en sí mismo? Asimismo, y ya desde una mirada macro, las preguntas también invadieron aspectos relacionados con la formación de los profesores

de la especialidad de Música. Dado que en todo currículum de formación de profesor de Música, la herramienta más utilizada es el Repertorio, nos preguntamos: ¿Cuál es el contenido esencial que refleja nuestro Marco Curricular, ese que se vive a través de los Planes y Programas del espacio escolar?

Lo anterior dio pie para comenzar a construir un hilo conductor que nos orientaría a partir de varios enfoques como la lingüística, la semiótica, y la filosofía entre otros. Desde este punto nos permitimos establecer, por su transversalidad, cuatro dimensiones, las cuales nos brindaron una suerte de columna vertebral al tema; estas son: Ideología, Estética, Repertorio y Conocimiento.

Luego de determinar esta base para la investigación, se comenzó la búsqueda de bibliografía; proceso en el cual el equipo investigador descubrió que existía un vacío en torno a algunos de los conceptos nombrados anteriormente. Contrario a lo que se podría pensar, esta situación generó un mayor interés por indagar más en los temas planteados, para determinar finalmente el aporte que podría tener este trabajo como una contribución a la apertura de nuevos conocimientos en el campo de la Estética Musical y el Repertorio.

La metodología de investigación que se estimó conveniente y pertinente para los fines de esta investigación fue la entrevista semi-estructurada; tomando como muestra intencionada, a profesores de Educación Musical. Esto pues, desde su labor diaria son ellos quienes manejan información relevante. Ello nos ha permitido develar diversos factores que inciden en la elección de un Repertorio u otro; más allá de conocer específicamente la o las obras que éstos utilizan. Una de las claves que se encontrarán en este trabajo, es conocer si el docente otorga un valor significativo al Repertorio o lo comprende desde el punto de vista de la funcionalidad de éste.

Atendiendo a la dirección que tomó la investigación, se construyeron los supuestos investigativos, los que hacen alusión básicamente a la labor de los docentes en cuanto al uso del Repertorio como una herramienta funcional, a su planificación y a las actividades propuestas por él. Reconocemos, por distintas experiencias nuestras, tanto escolares como de aquellas recogidas en nuestra formación inicial docente, que hay una tendencia a utilizar una “suerte” de “cancionero escolar” que se ha perpetuado inconscientemente a través del tiempo. En esta acción de elección y/o elaboración del Repertorio, a primera vista inocua, han ido quedando al descubierto diversas posiciones

Ideologías y/o Estéticas que dan cuenta de otros contenidos presentes en el uso del Repertorio.

Enmarcando la estructura que tomó nuestra investigación, en el primer apartado encontraremos el Marco Teórico, desarrollado a partir de las cuatro grandes categorías antes mencionadas: Ideología, Estética, Conocimiento y Repertorio, las cuales nos brindarán el sustento de este trabajo.

En el segundo apartado, se encuentra el Diseño Metodológico, se especificará el instrumento de recolección de información, el cual constará de una entrevista semi estructurada, la muestra intencionada que será de profesores de Educación Musical y el plan de análisis a seguir, que está guiado por el propuesto por Echevarría (2008) especificado en ese apartado.

En el tercer apartado se presenta un cuadro de análisis con los extractos más relevantes de las entrevistas, categorizadas en las cuatro grandes dimensiones y también sub-categorías que corresponden a criterios y caracterizaciones. En el cuarto apartado se expone la bibliografía.

Finalmente, esperamos abrir nuevos caminos en el campo del Repertorio y la Estética Musical como conocimiento, para despertar futuras inquietudes en la producción de investigaciones de este campo en nuestro país.

2- Problema de Investigación.

En el contexto de la Educación Musical Chilena actual, no ha sido frecuentemente abordado el concepto de Repertorio musical, ni tampoco los criterios que emplea el profesor para la selección del mismo. Frente a este vacío se puede hipotetizar algunas respuestas con relación a este hecho; por ejemplo, que para algunos profesores el Repertorio se transforma en el contenido de la asignatura, es decir, aquello que se enseña. Otra, es que el Repertorio viene dado tanto por una tradición de la enseñanza de la música o que incluso, en su elección, prima el gusto personal del docente por sobre otros criterios. En este sentido, no es infrecuente que esta respuesta se la relacione con aquello que en su momento se llamó “currículum oculto”. Finalmente, en algunos casos, los profesores toman como Repertorio aquello que “viene dado” en los Programas Ministeriales de la especialidad, tal y como hemos constatado en el transcurso de esta investigación.

Sin embargo, y como veremos en este trabajo, una de las ideas fuerza con las que se relaciona el Repertorio que los profesores eligen, es que se trata de una herramienta del contenido. En este sentido, en muchas ocasiones los docentes se guían por las sugerencias de los planes y programas del MINEDUC con el fin de alcanzar otros objetivos presentes en su planificación de clases. Desde esta línea argumental entonces, podríamos señalar que los docentes seleccionan el Repertorio escolar en función de la utilidad que éste les presta en el aula para enseñar una u otra materia.

Asimismo, los conceptos de Estética e Ideología que se manifiestan de manera implícita en la elección que los docentes hacen del Repertorio, bien podría ser que quedasen relegados a segundo plano. Esto permitiría pensar que el conocimiento musical no necesariamente considera el Repertorio como sustento del contenido.

Un ejemplo de lo anterior es el tratamiento del concepto Repertorio, entendido como la selección de diferentes obras en función de los Contenidos Mínimos Obligatorios escritos en los programas del MINEDUC. Éste es utilizado como un *medio para* y no como un *fin en sí mismo*, condición que se hace evidente cuando se aborda desde su función; por ejemplo, para acercar a los estudiantes a las distintas zonas de Chile e introducirlos en la cultura local. (MINEDUC, 2004).

2.1. Preguntas de Investigación

Con el objeto, entonces, de orientar nuestra búsqueda e ir acotando el espacio investigativo, es que nos preguntamos:

- 1) ¿Qué criterios utiliza el docente al momento de seleccionar y/o elaborar el Repertorio musical con el que desarrolla sus clases?
- 2) ¿Cómo se relacionan la selección del Repertorio con un ideal estético, implícito o explícito presente en la acción del docente que imparte la Educación Musical?
- 3) ¿De qué manera se manifiesta un pensamiento ideológico en la selección que los profesores hacen del Repertorio musical?
- 4) ¿Cómo se relaciona la selección del Repertorio musical con los objetivos de conocimiento que persiguen los profesores?
- 5) ¿Qué motivaciones tienen los docentes de Artes Musicales respecto de la funcionalidad del Repertorio musical en el aula?

Las preguntas anteriores, la sintetizaremos en la siguiente interrogante que funcionará como nuestro problema de investigación:

¿De qué manera se evidencian las características ideológicas y estéticas en la selección y/o elaboración del Repertorio utilizado por el profesor de Música y qué tipo de conocimiento *a priori* se desprende del mismo?

2.2. Descripción y Justificación del Problema de Investigación.

Cuando se indaga sobre el Repertorio musical que los docentes emplean en el aula, es habitual encontrar bibliografía de piezas u obras musicales que sirven de apoyo a esta labor. También están los conocidos “cancioneros” que en el pasado fueron muy populares –hoy, es posible encontrar estas entradas en Internet—. Sin embargo, y como antes se ha dicho, no existen estudios que den respuesta al origen de la selección del Repertorio que finalmente los docentes de música utilizan en sus clases. En este sentido, también es posible acceder a métodos de enseñanzas tradicionales tales como: Dalcroze, Orff, Suzuki, Willems, Martenot, etc, los cuales están enfocados en la ejecución de la música progresivamente, proponiendo al docente un determinado Repertorio, tal y como manifestara Cecilia Jorquera.

Por estas razones es que consideramos de gran relevancia indagar sobre el uso del Repertorio en las aulas. Lo que nos lleva, a su vez, a investigar sobre el proceso de selección del docente, los factores que se podrían encontrar implícitos en él, u otras variables presente en este espacio investigativo. Evidentemente, y como nos dimos cuenta al inicio de este proceso, es la presencia de elementos que se relacionan con intereses y orientaciones cercanos al espacio de las Ideologías y Estéticas.

El término Repertorio comúnmente es asociado a las Artes Musicales, sin desconocer que el concepto también es asociado a otras áreas del conocimiento, como por ejemplo, Repertorio de libros en Lenguaje y Comunicación. En el campo de la Educación Musical, se podría manifestar a través de éste, el conocimiento del profesor traspasado a los estudiantes, así como también sus habilidades y destrezas, tanto instrumentales como vocales. De alguna manera, la evidencia del trabajo realizado por el docente es finalmente lo que se muestra en los distintos eventos cívicos de la comunidad escolar, es decir, es un elemento no menor que emplea el docente para el desarrollo de su clase.

Por lo expuesto, se considera necesario indagar sobre los criterios de selección que emplea el docente, a modo de abrir nuevos espacios de estudio en el campo de la Educación Musical, orientando así a la investigación, tanto a estudiantes y docentes de Artes Musicales, como también a músicos profesionales e investigadores en el campo de la Educación y las Artes.

2.3. Supuestos de la Investigación

A partir de las preguntas y del problema que se ha elaborado, se trabajará en base a los siguientes supuestos:

- 1) El docente de Artes Musicales hace uso del Repertorio fundamentalmente en función de los aprendizajes técnicos del discurso musical.
- 2) El docente de Artes Musicales al momento de elegir y/o elaborar el Repertorio, justificará su elección en función de dimensiones ideológicas y estéticas aprehendidas en el proceso de su formación como docente.

2.4. **Objetivos General y Específicos de la Investigación**

A continuación se presenta el objetivo general y los específicos propuestos para el estudio:

2.4.1. **Objetivo General**

Identificar las características ideológicas y estéticas utilizadas por el profesor de Artes Musicales evidenciadas en la selección y/o elaboración del Repertorio junto con el tipo de conocimiento que se desprende *a priori* del mismo.

2.4.2. **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar el concepto de Repertorio musical que manejan los docentes de Artes Musicales.
2. Conocer de qué manera incide la formación docente en la selección del Repertorio utilizado por el profesor de música.
3. Conocer los criterios de selección que utiliza el docente al momento de optar por un Repertorio escolar para ser trabajado en el aula.
4. Identificar el tipo de aprendizaje técnico que entrega el Repertorio utilizado por el profesor de música.
5. Determinar el grado de incidencia de la identificación del docente con otras dimensiones del pensamiento asociadas al concepto Repertorio.
6. Indagar el grado de relevancia que poseen los planes y programas del MINEDUC para los docentes de Artes Musicales en la elaboración/selección del Repertorio musical.

3. Marco Teórico

3.1.1. Música y concepto de ideología.

El término Ideología es un concepto que ha evolucionado de distintas formas desde que en 1796 Destutt de Tracy lo señalara por primera vez como la “ciencia que estudia las ideas” (Uribe, 2008). Posteriormente, el concepto fue desarrollado por distintos pensadores durante los siglos XIX y XX, tales como, Karl Marx, Louis Althusser y Roland Barthes, entre otros autores que serán abordados en las siguientes páginas.

Antes de comenzar a desarrollar una visión histórica y etimológica del término Ideología, se hace imprescindible establecer una definición general que sirva como base para la profundización de éste concepto. El diccionario de la Real Academia Española la define como: “Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.” (RAE, 2009).

En el diario vivir, todo lo que hace o deja de hacer una persona; lo que come; cuando se expresa; la vestimenta que utiliza; sus convicciones; sus criterios; etc., de alguna u otra forma siempre se relacionan con una Ideología (Barthes, 1999). Incluso, cuando alguien afirma que no se adscribe a ninguna forma de pensamiento, en esa afirmación se manifiesta y se hace presente una Ideología, ya sea de una forma consciente o inconsciente. En un sentido general, una Ideología es toda teoría o visión acerca de mundo que propone una explicación de cómo funciona la sociedad o qué le da sentido a ésta en un determinado momento de su historia. Por esta razón es que para los alemanes, el concepto se traduce como “visión de mundo” –*Weltanschauung*–. La Ideología no tiene una historia ni un desarrollo propio, sino que depende de la sociedad y de los hombres que coinciden y participan en un tiempo y un espacio determinado. En este sentido, de acuerdo al grado de aceptación que tenga una persona con su espacio cultural y político, dependerá su posición o rol frente a esa realidad, ya sea actuando de forma coincidente, o bien, modificándola; e incluso desarrollando actitudes progresistas o conservadoras.

El pasado siglo XX fue un periodo de la historia en el que emergieron grandes ideologías políticas determinantes para el desarrollo de los acontecimientos posteriores.

Entre ellas identificamos al Nacionalsocialismo surgido en Alemania –también identificado con el Partido Nazi –; el Comunismo de la antigua URSS, identificado con la doctrina Marxista, modelo instaurado en países como China y Cuba, y en la Europa del Este.

El Filósofo Francés Jean Pierre Faye, en su libro titulado *El Siglo de las ideologías* expresa: “El término ideología, reservado en principio a algunos iniciados, se convierte luego en vehículo de grandes oleadas de historia y de pensamiento.” (Faye, 1998). Es así que se define el siglo XX como el siglo de las ideologías y de los grandes movimientos sociales y de pensamiento, en donde fueron considerados como factores fundamentales para el reclutamiento de un gran número de personas los grandes avances tecnológicos, los nuevos medios de comunicación, y la publicidad.

En la actualidad también es posible encontrar diversas ideologías, que representan distintas formas de vida presentes en nuestro espacio social y cultural. Solo por nombrar un ejemplo, cuando al reelecto Presidente de Venezuela Hugo Chávez se le consultó en su programa de tv “Aló Presidente” si su forma de hacer política era ideologizante, éste contestó: “...cuando a nosotros nos acusen de que estamos ideologizando, nadie se sienta cohibido, no, no, no. Estoy ideologizando. Claro que estamos luchando contra la ideología perversa del capitalismo, del imperialismo. Con la ideología socialista y liberadora del Bolívarionismo.” (comunicación, 2007).

Las Ideologías forman parte de la realidad y se expresan en la sociedad en todo momento, ante cualquier hecho, decisión o posición que una persona asuma frente a algún tema. El sociólogo francés Henri Lefebvre comprende la Ideología como un elemento clave en la construcción de la realidad y el funcionamiento de ésta. Afirma: “El espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico... es un producto literariamente lleno de ideologías.” (Lefebvre en Oslender, 2002).

En nuestro país, el término Ideología carga con una visión peyorativa y más bien politizada del concepto, que tiene su raíz en una desconfianza generalizada, instalada en el tiempo de la dictadura militar y que hoy se ha extendido hacia las instituciones y en particular a la clase política. De esta forma respondió el destacado sociólogo Chileno Jorge Larraín cuando se le consultó en el diario *El Clarín* acerca de cuál era su opinión respecto de la realidad chilena vista desde la Ideología:

“...para una gran mayoría, izquierda, centro y derecha desarrollan distintos marcos conceptuales con los cuales la gente común que los sigue hacen sentido de la realidad que los rodea. Para otros, partidarios de un concepto crítico, la ideología en Chile opera promoviendo teorías totalitarias o absolutistas que excluyen toda validez de otros puntos de vista.” (Clarín, 2010).

Como se puede observar, el concepto mantiene, en el seno de la sociedad, una directa vinculación con la política o con algunas visiones de la política en general. Sin embargo, este concepto también se puede extender a otros ámbitos de formas de vida o de las expresiones vigentes en una sociedad.

Cuando el concepto de Ideología es llevado al campo de la Educación Musical, se logra inferir que el Repertorio que se enseña en las escuelas, ya sea aquel que contiene los Planes y Programas de estudio propuestos por el MINEDUC o aquellos emanados de las propias decisiones de los profesores de música, podrían ser considerados como vehículos de pensamiento o Ideología. Ello pues, se puede asociar el tipo de Repertorio con una forma de representar el mundo, como también por el hecho de relevar ciertos estilos de música en desmedro de otros.

Con respecto a “lo que cuenta como conocimiento” en las escuelas, el sociólogo español Mariano Fernández Enguita menciona: “...el conocimiento seleccionado como relevante para la educación de los estudiantes es uno de los mecanismos de control que utiliza el sistema educativo para el mantenimiento del orden social existente” (Fernández Enguita en Digón, 2011). La institución educativa se entiende como un lugar ideologizante y adoctrinante, en cuanto al sistema de representación de la realidad sociocultural, económica y política donde se desarrolla el individuo.

Cuando nos detenemos a analizar la expresión “dime que música escuchas y te diré quién eres” -frase que circula en las redes sociales -, tiene mucho sentido si se observa de la siguiente manera: por ejemplo, los jóvenes se relacionan y vinculan con diferentes estilos o grupos musicales, y no sólo lo hacen a partir de un atractivo o gusto por una forma musical –sea por el contenido de la letra, el sonido de los instrumentos que utilizan, o por el tipo de melodía– sino que también, cuando existe esa sensibilidad o conexión especial de la persona con lo que escucha. Pero también, generalmente esta elección se hace partícipe de un tipo de vestimenta, adoptando una particular forma de expresarse y entender la vida, como también, adquiriendo y desarrollando ciertos juicios

o criterios de pensamiento. Como señala Uribe, “La ideología traspasa las fronteras de la ética, la religión, el arte, la psicología, entre otras maneras de entendimiento y expresión.” (Uribe, 2008).

Desde una mirada histórica del concepto Ideología, se puede encontrar por primera vez en los tiempos de la Ilustración, donde su fin principal fue el de analizar las ideas en el espacio de la política. Sin embargo, fue Napoleón quien de alguna u otra forma, alteró la continuidad del concepto llevándolo a otra esfera.

“El responsable de esta deformación, según Mannheim, fue Napoleón, quien al advertir que los filósofos de esa escuela de pensamiento –entre quienes destacaban Destutt de Tracy– orientaban su crítica en contra de sus anhelos imperiales, les llamo despectivamente *ideólogos*, asociando el concepto a doctrinario.” (Uribe, 2008).

Éste fue el primer acercamiento al concepto de Ideología tal como lo conocemos hoy, ya que, por primera vez el foco estaba puesto en las ideas y no en la realidad.

Medio siglo más tarde desde que Destutt de Tracy utilizara por primera vez el término Ideología, el filósofo Alemán Karl Marx, reflexiona críticamente en torno al concepto en cuestión. Para este autor, la Ideología corresponde al conjunto de ideas que explican el mundo en cada sociedad en función de sus modos de producción. Según Marx, el objetivo fundamental para las clases dominantes era evitar que los oprimidos percibiesen su estado de opresión, y de esta forma seguir manteniendo sus privilegios. En la obra *Ideología Alemana* escrita por Marx y Engels, exponen lo siguiente:

"Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres son reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico..." (Marx y Engels, en Estudios “Miguel Enríquez”, 2001).

Para Marx, el concepto de Ideología corresponde a las representaciones que el hombre se hace de la realidad en coherencia con las condiciones materiales de su existencia. Sin embargo, éstas, no describen al hombre de un modo adecuado, ni tampoco su condición de vida de acuerdo al contexto cultural y político que le es propio, sino que lo realizan de un modo distorsionado, falso y manipulado.

Marx, afirma que la Ideología genera una “falsa conciencia” sobre las condiciones materiales de existencia de los hombres, convirtiéndose en una eficaz herramienta de control social para despojar al ser humano de su libertad, transformándolo en parte de una masa manipulable. Marx lo describe de la siguiente manera:

“Las premisas de que partimos no son arbitrarias, no son dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado ya hechas, como las engendradas por su propia acción. Estas premisas pueden comprobarse, consiguientemente, por la vía puramente empírica.”
(Marx y Engels en Uribe, 2008).

Continuando la tradición de criticar las ideas adversarias en la arena política, Marx revaloriza al ser humano y su mundo, declarándose contrario al pensamiento Hegeliano –dominador intelectual por esos años en el campo de la filosofía– que pretendía interpretar la realidad a partir de la idea. Sin embargo Marx, invierte su pensamiento y parte de la realidad de la persona, considerando la materialidad y la naturaleza como los elementos que forman las conciencias de los hombres y determinan su realidad social y política. “Para Marx, la filosofía no va a consistir en tratar temas filosóficos, sino en enfrentarse filosóficamente con la realidad para adaptarla a las exigencias y necesidades del hombre, en concreto, Marx se dirige a la realidad económica.” (Ivy, 2007).

Uno de los factores clave en el desarrollo del pensamiento de Marx es el desarrollo del capitalismo industrial, sobre todo por las consecuencias que de él se derivan, como lo son las relacionadas con la explotación de los trabajadores y las desigualdades sociales. Marx vivió en una época en la cual la burguesía había consolidado su poder económico sobre otra clase social: la obrera, que se expandía numéricamente y adquiría progresivamente autonomía organizativa y política. En este contexto –y como una forma de fundamentar su pensamiento político en defensa del proletariado –, jugaron un papel fundamental conceptos como el de alienación –concepto extraído del pensamiento de

Feuerbach de alienación religiosa, pero que Marx, lo contextualiza y explica como alienación económica en relación con la actividad productiva– y el de Ideología.

El hombre obtendrá su liberación definitiva y la eliminación de las alienaciones –sean éstas económicas y religiosas– que le oprimen, sólo cuando se modifiquen las circunstancias sociales y económicas en las que vive, es decir, la estructura económica de la sociedad. Marx explica que ésta, se divide en dos grandes apartados: la infraestructura y la superestructura.

Con respecto a esto, Uribe plantea que:

“Primero Marx establece una distinción entre estructura y superestructura, ubicando el pensamiento ideológico en la superestructura. Segundo, la ideología está conformada por las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas; es decir, que no tan solo el arte –que es lo que nos interesa– es parte de la superestructura, sino que también está contenido en la ideología; no es que porte un pensamiento ideológico, sino que lo es por esencia.” (Uribe, 2008).

Para Marx, la infraestructura corresponde a la estructura o base económica de la sociedad, relacionada con las fuerzas productivas, las relaciones de producción y la manera en cómo se ordenan los distintos medios para satisfacer la vida material de los individuos. De ésta depende la superestructura, de las condiciones económicas y las fuerzas productivas en las que vive cada sociedad, como también de los intereses de las clases dominantes que la dirigen. La superestructura es la que legitima la relación de producción que se lleva a cabo en cada modo de producción: la Religión, la Filosofía, lo Jurídico, etc. De acuerdo a esto, el hombre adquiere una conciencia social, la cual Marx, explica como falsa.

Se reconoce a Marx y Engels, junto a su filosofía materialista, como los filósofos que han proporcionado las herramientas para obtener una comprensión más clara acerca del funcionamiento y estructura de la sociedad.

Por otro lado Karl Mannheim, sociólogo Alemán de origen Húngaro, es otro de los intelectuales que, desde el campo de la sociología, estudia y reflexiona en torno al concepto de Ideología profundizando la concepción marxista de la época. Mannheim plantea que la “realidad y el pensamiento” –conceptos establecidos por Marx– son ideas

que deben ser analizadas críticamente al vincularlas con el conocimiento verdadero de la sociedad, ya que al afirmar que no existe un punto de vista único que nos resuelva la verdad o falsedad de una concepción ideológica, la transformación de estos criterios conduce a una posición relativista.

En su destacada obra “Ideología y utopía: Introdutoria a la teoría del conocimiento” expone: “La ideología se ha relacionado con el marxismo pero su origen va más allá de él. El marxismo sólo contribuyó al planteamiento del problema de la Ideología”. (Mannheim en Villegas, 2012).

En su obra, Mannheim comienza distinguiendo dos conceptos diferenciados de Ideología: el particular y el epistemológico. Con respecto al primero señala:

“El concepto particular de “ideología” implica que el término expresa nuestro escepticismo respecto a las ideas y representaciones de nuestro adversario. Se considera a estas como disfraces más o menos conscientes de la verdadera naturaleza de una situación, pues no podría reconocerla sin perjudicar nuestros intereses.” (Mannheim, 2004).

En este sentido, Mannheim profundiza la idea de falsa conciencia propuesta por Marx en donde el hombre que vende su fuerza de trabajo no actúa de acuerdo a sus intereses, sino de acuerdo a los intereses de la clase dominante. Además, este autor se cuestiona acerca de cuál es el nivel de conciencia e inconsciencia de los hombres, ya que la Ideología “opera como una mentira –consciente, semiconsciente o inconsciente–, pero más refinada, que se bate entre la posibilidad de engañar al prójimo y engañarse a sí mismo.” (Uribe, 2008).

Por otra parte, la menciona desde un punto de vista epistemológico, lo que se denomina como un concepto total de Ideología, propia de una sociedad en general: “Nos referimos aquí a la ideología de una época o grupo histórico-social concreto, por ejemplo, de una clase, cuando estudiamos las características y la composición de la total estructura del espíritu de nuestra época o de este grupo”. (Mannheim, 2004).

Mannheim, se muestra abierto a la posibilidad de que las ideas de unos pocos traspasen las fronteras del pensamiento y se extienda al proyecto de una clase o grupo social, comprendiendo a la Ideología como un encubrimiento de la realidad y de los intereses de

éste grupo de poder. Sin embargo, el contexto social y la época de Mannheim ya no era la misma de Marx, por tanto el poder no necesariamente debía estar en manos de la burguesía. “Esto obligó a incorporar la idea de que la ideología no era el pensamiento exclusivo de una clase, sino de todos los grupos en tensión.” (Uribe, 2008).

En su momento, para Mannheim la concepción de Ideología se establecía a partir de los distintos estudios sociales llevados a cabo, en donde se evidenciaban tres instancias fundamentales:

- “-la "formulación especial", cuando un grupo descubre la "determinación situacional" de las ideas de sus opositores, pero no la de las propias.
- la "formulación general", cuando también es sometido al análisis ideológico el propio pensamiento, y no sólo el ajeno.
- la "sociología del conocimiento", cuando se hace de todo ello una investigación no evaluativa completa.” (ver en: Arnoletto, 2007).

En la perspectiva teórica que plantea Mannheim, se simboliza la concepción total de la Ideología y nos indica cuánto influye el condicionamiento social de las afirmaciones en la realidad como un determinante de la clase social, la época, las luchas sociales, entre otras, las cuales indican la función del individuo dentro de este pensamiento.

Al abordar la naturaleza del concepto Ideología, Mannheim plantea que el problema esencial en el cual gira esta temática es el planteamiento filosófico tradicional relacionado con la esencia y definición de la realidad, y a partir de aquello desarrolla sus interrogantes desde una perspectiva política. Mannheim afirma que su "Teoría Sociológica del Conocimiento" ofrece una guía científica para la acción hacia el cambio social, en donde al igual que Marx, “Pensamiento y acción” están determinados por las condiciones de existencia, ya que es a través de éstas donde la estructura social trata de cambiar o de conservar la realidad.

Mannheim, al autoexiliarse de Alemania –producto de la llegada de los Nazis al poder – comprendió que la condición de poder había cambiado, lo que implicaba que no sólo era necesario construir argumentos para cuestionar la realidad desde una posición específica, sino que enfrentarse a las propias ideas era una clara exigencia de la época, explica: “Cuando una situación social cambia, el sistema de normas que había producido anteriormente deja de estar en armonía con él.” (Uribe, 2008).

De esta forma, comprende la idea de que la sociedad y la realidad se encuentran en permanente cambio y que el pensamiento y las normas de una época son modificables, sin embargo, para este sociólogo, el concepto de Ideología consiste precisamente en todo lo contrario, ya que actúa como un mecanismo de control de parte de los grupos de poder, para neutralizar y no reconocer la transformación social. En palabras de Uribe: “El pensamiento Ideológico entonces, será desde aquí toda manifestación que intente ocultar el presente, a fuerza de asimilarlo en términos del pasado.” (Uribe, 2008).

Otro de los pensadores que desarrolla una visión en torno al concepto de Ideología es el filósofo francés de tradición marxista Louis Althusser, quien en uno de sus libros “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, explica que el principal factor para que un estado permanezca y se prolongue en el tiempo, es por medio de la reproducción de los medios de producción, en donde la economía determina todos los ámbitos de la sociedad.

Con Althusser el concepto de Ideología se desvincula de la Filosofía, predominando su acción sociológica y política. Su influencia resulta fundamental e ineludible para comprender y analizar el desarrollo de la sociedad y del Estado, siendo este último, un agente precursor de una dominación social materialista en la práctica cotidiana.

“Para Louis Althusser la ideología se instala a través de lo que llamo los aparatos ideológicos del estado, extendiendo así el accionar de su fuerza más allá de un grupo o partido político. Para este filósofo, de tradición marxista, es desde la estructura de la sociedad donde se desarrolla la acción que propende a la mantención, no ya de los medios de producción necesarios para el crecimiento económico capitalista, sino de la reproducción de los medios de producción”. (Uribe, 2008).

Con Althusser, al igual que Marx, el Estado es entendido explícitamente como un aparato represivo que permite a las clases dominantes asegurar su dominación sobre las clases más débiles, como la obrera. La acción ideológica es entendida no como una expresión, sino como un instrumento para mantener el control y dominio de la sociedad en manos del grupo de poder que se encuentre instalado en las altas esferas del Estado. El Estado es un agente dominador y autoritario, que se legitima en la sociedad en que se encuentra por medio de la fuerza. Este dominio y reproducción de su fuerza, lo realiza a través de diversos instrumentos los cuales, concurren al mismo resultado: la

reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación. A estos instrumentos Althusser llama “Aparatos Ideológicos del Estado” los cuales, son manejados por medio de diversas instituciones, como lo son: la religión; la política; la escuela; la cultura; lo jurídico; lo familiar; sindical; entre otras. No obstante, para este trabajo nos compete una en particular. Así lo explica Uribe:

“Nos interesa destacar de este autor la postura que asume frente a la educación formal, entregada a través de las escuelas y liceos públicos y privados. Consecuente con su pensamiento, la que ve no como un medio de integración, que sería una lectura actual, sino como una eficaz herramienta para la reproducción de las relaciones necesarias para la producción”. (Uribe, 2008).

En palabras de Althusser:

“Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación. Cada uno de ellos concurre a ese resultado único de la manera que le es propia: el aparato político; el aparato de información; el aparato cultural; el aparato religioso; el aparato familiar. No obstante, un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela”. (Althusser, 1988).

Vemos como Althusser hace una descripción precisa y adecuada de la escuela capitalista poniendo en el centro de atención a la educación como una institución tremendamente influyente en la producción y la reproducción de la Ideología dominante. Para él, la escuela es la institución encargada de transmitir en niños y jóvenes los valores y conductas apropiadas para la integración en la sociedad y para su efectiva participación en los futuros puestos de trabajo. De una forma particular, Althusser también se refiere a los maestros de escuela:

“Pido perdón –dice– a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros (...) Pero no abundan, y muchos –la mayoría– no tienen siquiera la más remota sospecha del *trabajo* que el sistema –que los rebasa y aplasta– les obliga a realizar

y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos nuevos métodos!)...” (Althusser en Uribe, 2008).

Althusser se refiere al activo rol del docente en la formación de sujetos ideológicos capaces de dar vida a la reproducción y funcionamiento del sistema. Los maestros de escuela, al ser agentes activos en el complejo proceso de enseñanza aprendizaje por medio de distintas metodologías y estrategias propias de cada una de las disciplinas – muchas veces de forma inconsciente –, reproducen el pensamiento de la clase social dominante, quienes determinan qué conocimientos se entregan en el currículum y qué conocimientos no. Otros, sin embargo, se esfuerzan en la lucha contra la Ideología imperante, no obstante el afán y el empeño por revertir la situación muchas veces resulta improductivo.

Siguiendo con otro punto similar, con respecto al currículum que orienta la actividad académica de los docentes en las escuelas, la Profesora Patricia Digón de la Universidad de la Coruña se refiere: “El currículum contribuye a legitimar los discursos de los grupos sociales dominantes, quienes imponen sus definiciones de la realidad para mantener su posición social.” (Digón, 2011). Por ejemplo, en el actual contexto educativo de nuestro país, todas las asignaturas contienen, como una de las herramientas de aprendizaje, el “diseño de proyectos”. Es evidente que ello se justifica sólo por el modelo económico imperante, en donde se espera que los ciudadanos sean capaces de autogestionar sus propios recursos en una sociedad competitiva en donde el Estado opera como subsidiario; cuestión que no se daba en un modelo en que el Estado garantizaba el pleno empleo. Es claro, entonces, el objetivo del aprendizaje de dicha herramienta desde la primera etapa de la vida estudiantil.

3.1.2 Una mirada desde la lingüística de Saussure

Es indispensable circundar un amplio tramo teórico/conceptual que a ratos pareciera alejarse del objeto de estudio, sin embargo es absolutamente necesario para abordarlo y entenderlo a cabalidad. En este sentido, el trabajo de Ferdinand de Saussure, desde la lingüística brinda un punto de partida elemental para entender el concepto de la cultura del siglo XX y la sociedad, además de sentar las bases para el desarrollo de importantes corrientes de pensamiento como el estructuralismo y la semiología.

Su principal obra –que, como sabemos no la escribió él mismo— *Curso de lingüística general* establece como foco principal *la lengua*, “es necesario ponerse en el terreno de la lengua y tomarla como la norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje...” (Saussure, 2007).

De esto se desprenden dos condiciones (Uribe, 2008):

- 1) La lengua es un producto social de la facultad del lenguaje contenida en cada individuo.
- 2) Es un conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social para el ejercicio de la facultad señalada.

Saussure, además plantea dos formas de abordar la *lengua*: a) la llamada *diacrónica*, la cual es histórica y toma como referente, por ejemplo, el origen etimológico de las palabras, del mismo modo podríamos decir que está mucho más emparentada con el método científico. Y b), llamada *sincrónica*, la cual es inherente a la lengua y se encuentra presente en la praxis de la misma entre individuos de una misma comunidad.

En la época de Saussure la lingüística se vinculaba a más a un subcampo de la misma llamado Fonología, en este contexto y con el marco que este mismo brindaba. Saussure define los conceptos como “hechos de conciencia”, que al mismo tiempo están asociados con “imágenes acústicas”; y a los fenómenos que se desprenden de estas asociaciones Saussure los llamo “signos lingüísticos”. Esto fue determinante para el futuro desarrollo de la ciencia que estudia y analiza los signos en la disciplina llamada Semiología.

En este ejercicio Saussure pudo reconocer una cuestión fundamental para la comunicación humana, la cual radica en una estrecha relación entre sonido, imagen verbal y acuerdo social. Es así, entonces, el hecho que podamos vincular más o menos los mismos signos a los mismos conceptos, es un acuerdo tácito logrado a través de la práctica del lenguaje. Sin embargo, Saussure también establece diferencias a través de otro concepto, al cual denominó *habla*. Este concepto hace patente las eventuales diferencias del “uso” de la lengua en cada sociedad, grupo o individuo. En pocas palabras, el fenómeno de la lengua funcionaría perfectamente en la interacción entre individuos, ya que la lengua no tendría sentido de forma individual.

Entendiendo entonces la lengua como el primer sistema semiológico, es necesario reconocer en éste tres elementos que lo conforman: primero el concepto o significado; segundo la imagen acústica o significante; y tercero el lazo que los une, el cual

corresponde al signo. El reconocimiento entre estos tres elementos posibilita la comprensión dentro de las distintas sociedades.

Asimismo Saussure reconoce “la arbitrariedad del signo” ya que éste solo responde a la tradición y a los consensos de las distintas épocas, culturas, sociedades, grupos, etc. Y tal como se señala en su obra “el signo es arbitrario no conoce otra ley que la de la tradición, y precisamente por fundarse en la tradición puede ser arbitrario” (Saussure, 2007).

Dentro del ámbito de la lingüística, cabe mencionar el trabajo de Roland Barthes, ya que si bien Saussure fue pionero en este tema, este autor continuó con el desarrollo de la idea, pero desde el campo de la semiología.

3.1.3 El habla mítica

Teniendo como base el trabajo de Saussure, Roland Barthes desarrolló un estudio de la sociedad desde la cual afirmaba que: “el mito es un habla” (Barthes en Uribe, 2008) que trata de una suerte de metáfora al utilizar el concepto *mito*, pero ahora entendido desde un espacio contemporáneo, ya que el concepto Mitología ha sido comúnmente vinculado a la Mitología Clásica de la antigua Grecia o Roma.

En su obra *Mitologías* buscó de alguna forma dar explicación a todo aquello que se presenta como *normal* o *natural* a los ojos de nuestra sociedad, y por lo tanto, relacionamos sin cuestionarlo. De alguna manera, los medios de comunicación operan así para encubrir la realidad. El texto aborda una serie de análisis acerca de temas que podrían parecer triviales, dispares y poco relevantes a primera vista, pero que, sin embargo, esconden una carga simbólica, o incluso ideológica potente tras de sí.

Es como él mismo lo plantea en el prólogo de su libro diciendo “una crítica ideológica dirigida al lenguaje de la llamada cultura de masa”, y al mismo tiempo “un primer desmontaje semiológico de ese lenguaje” (Barthes, 1999).

Es importante recordar que este autor hace un análisis de la Francia de mediados del pasado siglo, sin embargo, es posible extrapolar aquello a la investigación al tiempo actual. El texto además cuenta con un apartado donde se dota de significado a todos los hechos presentados previamente en el mismo. De esta forma, Barthes busca llevar el estudio de los signos a los límites de la lengua.

Cuando Barthes afirma categóricamente que “el mito constituye un sistema de comunicación”, de inmediato establece un espacio de acción pues no se refiere a algo expresamente puntual, sino que da a entender el mito como un concepto. De esta forma no profundiza el contenido del mensaje asignándole más importancia a la “forma” en la cual ésta se transmite.

Un requisito fundamental de quien recibe el *habla*, es el conocimiento previo del lenguaje, dice:

“...en adelante entenderemos por lenguaje, discurso, habla, etc. Toda unidad o síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros, una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla, siempre que signifiquen algo” (Barthes, 1999).

De este modo, todo aquello que cargue con significado de una forma simbólica estará vinculado al grupo en el cual se está inmerso, en una suerte de acuerdo social tácito.

Se puede reconocer también una dualidad dentro del proceso comunicativo, en tanto, “la significación no tan sólo se relaciona con el reconocimiento; aquí se da una doble intención: la de quien induce y de quien se deja inducir” (Uribe, 2008).

En este sentido, Barthes al igual que Saussure, utiliza la agrupación *significante/significado/signo*, entendiendo en este caso al mito como un sistema semiológico, solo que, como interviene en él un proceso semiológico previo (ideas preconcebidas y tácitamente acordadas) lo reconoce como un sistema semiológico segundo.

Es así como estos dos discursos, que paradójicamente se relacionan en forma paralela y al mismo tiempo desfasadas, se presentan primero: a) la lengua, que Barthes denomina “lenguaje objeto”, ya que ésta es la herramienta con la cual el mito se valida y codifica su propio sistema; y segundo b) el mito mismo, el cual Barthes denomina metalenguaje por ser una segunda lengua que habla de la primera.

A su vez podemos reconocer también en esta agrupación un *significante* y un *significado*, aunque el *significante* del mito, distinto al modo lingüístico, seguirá dos caminos: “...por una parte está lleno-el signo del sistema de la lengua-y por otra, vacío-el signo del mito-...” (Barthes en Uribe, 2008).

Según la cita anterior, cuando sucede la primera opción, Barthes se refiere a ella como *sentido*, y cuando sucede la segunda, *forma*. Además, al *significado* le asigna el nombre

de *concepto*, y también sugiere para el tercer término del sistema el nombre de *significación*. “...la palabra se justifica tanto más por cuanto el mito tiene efectivamente una doble función: designa y notifica, hace comprender e impone” (Barthes, 1999).

De acuerdo al sistema mítico, el signo se encuentra vacío, es solo *forma* la cual no está carente de sentido, ya que es parte inherente de sí, aunque se va a hacer presente de un modo mucho más discreto.

El *concepto* como significado posee una carga histórica expresa y deliberadamente intencionada, por eso se afirma que siempre está lleno. Esto será la punta de lanza para el mito, en donde se revelarán una o muchas nuevas historias, ya no en el plano de lo histórico, puntual y concreto, sino que todas aquellas historias nuevas que eventualmente se podrán desprender y que se mueven más en el plano de lo abstracto y lo simbólico.

Barthes también plantea que en el lenguaje mítico, al igual que en el lenguaje hablado, es posible encontrar muchos significantes para un solo concepto mítico.

Un tercer punto es la significación, dentro del habla mítica, con respecto a ella Barthes dice “es el mito mismo (...) El mito es un valor, su sanción no consiste en ser verdadero: nada le impide ser una coartada perpetua” (Barthes, 1999).

La palabra “coartada” se entenderá desde sus dos posibles polos: “se está en un lugar distinto del que se hace creer y se cree que se está en un lugar distinto del que se está” (Uribe, 2008).

Todo esto gracias a la intencionalidad acordada tácitamente con anterioridad: “El mito deforma, y esa es una característica fundamental que lo diferencia del signo lingüístico; en este caso, el signo mítico no es arbitrario, como en el caso de la lengua” (Uribe, 2008).

Según Barthes, existen tres formas de recibir el mito: Primero, cuando tenemos a un significante vacío “el concepto llena la forma del mito sin ambigüedad”, por lo tanto “la significación vuelve a ser literal” (Barthes, 1999). Segundo, es cuando se tiene un significante lleno y se identifica sin problemas el sentido de la forma, asimismo la deformación entre uno y otro, por lo tanto recibimos la significación del mito como una impostura. Tercero, tal como lo plantea Barthes “se responde al mecanismo constitutivo del mito, a su dinámica propia”, es decir, se valida el mito, se lee su ambigüedad. “...juega al modelo especular, pero no intenta disolver el encanto” (Uribe, 2008).

Todas las lecturas que se hagan del habla mítica dependerán de la posición de quien observa y de su contexto.

La mayoría de las veces las personas no se dan cuenta de los mecanismos que operan detrás de los mensajes, existe una suerte de ingenuidad que trabaja implícitamente en quien consume el mito, más aún “se da una especie de complicidad entre el productor de mitos y quienes lo consumen” (Uribe, 2008).

Además, a partir de esto se generan status, producto de los llamados “espacios mitificados” de los cuales las personas ostentan y se jactan frente a las que no tienen opción de acceder a ellos.

La capacidad que tiene el mito para deformar, es muy convincente en el acto de dar por sentado un concepto en forma intencional. Barthes lo explica así:

“...este encuentra en el lenguaje solo traición pues el lenguaje no puede hacer otra cosa que borrar el concepto, si lo oculta; o desenmascara, si lo enuncia. La elaboración de un segundo sistema semiológico permite al mito escapar al dilema: conminarlo a develar o a liquidar el concepto, lo que hace es naturalizarlo” (Barthes, 1999).

Sin duda la capacidad de mimetizarse –camuflarse – con certezas de los consumidores del mito, es lo que a ratos lo vuelve incuestionable, y también hace a los consumidores del mito propensos a caer en este juego.

Es necesario tomar en cuenta un factor no menos importante que se podría entender como “aglutinador” dentro del proceso de comunicación el cual hace referencia a la *emoción*. Esto, tal como se menciona anteriormente, es parte del trabajo de brindar significado a los hechos, las emociones estarán organizadas/jerarquizadas en distintos niveles. Este punto cobra real importancia ya que está directamente relacionado con el objeto de estudio, en cuanto al carácter simbólico de la música y la elección del Repertorio en las aulas.

3.1.3. Vinculación al objeto de estudio

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, Saussure y Barthes abren una gran puerta que permite clarificar y entender el tema. Para vincularlo al objeto de estudio que es el Repertorio, su eventual relevancia como conocimiento y su presunta importancia dentro de las aulas. Teniendo esto en cuenta, se explicita a continuación.

Gracias a estos autores, será posible observar, que la elección del Repertorio –que muchas veces luce como un acto inocuo – no está carente de significado, a pesar de esta inercia que al parecer, opera en estos actos. Ciertamente, la mayoría de las veces funciona el subconsciente, sin embargo, al agudizar los sentidos, sería posible ver que quedan al descubierto posturas, sentimientos, pensamientos, etc.

En este punto, el subsector de Música y su ejercicio, adquieren un carácter que tiene que ver más con la vinculación con el contexto sociocultural y que probablemente trasciende al uso de tecnicismos; al ejercicio y la ejecución de instrumentos, acercándose más al campo de lo simbólico.

Del uso de un Repertorio determinado u otro ya no tan solo se desprenderán aspectos puntuales, históricos, concretos, sino que además podríamos decir que:

“La escucha de una canción podría remitirnos a un espacio imaginario que connota nuestra historia, por ejemplo. Y en ese caso ya no estamos escuchando tan solo la canción, sino que nos enfrentamos a otro espacio; tan real como el que abrió el discurso sonoro.” (Uribe, 2008).

A partir de la cita anterior, se podría postular que aquello que brinda significado a la utilización de un Repertorio u otro, se encuentra en el ámbito emocional, remitiéndose a este plano. Cuestión que se manifiesta en el arte que a su vez es estudiado por la Estética como disciplina filosófica.

3.2.1 Música y Conocimiento Estético

Cuando se habla de arte, se suele limitar al ámbito descriptivo, en el que se hace mención a los materiales con que se ha trabajado, la técnica utilizada y el proceso - en términos de tiempo - que demanda la obra. Al hacer esto de acuerdo a Umberto Eco, se habla sobre los aspectos técnicos de la obra – sea pictórica, musical u otra – y no de la obra en sí. De esta forma, Eco distingue el hablar *científicamente* del objeto artístico, del hablar *del* objeto artístico y lo hace de la siguiente manera:

“...el discurso científico podría consistir en una exposición de hechos históricos en conexión con la obra producida (producida el día tal, por tal artista, usando tal material, etc.); también podrían presentarse los documentos comprobatorios del origen de la obra, bocetos, apuntes, redacciones preliminares; por último podrían catalogarse los juicios que otros individuos han dado de la obra. En todos estos casos el discurso sería “científico” porque se basaría en datos realmente controlables, pero no sería el discurso *sobre* la obra.”(Eco, 1970).

Con estas palabras esclarece su idea con respecto a las formas que se tienen sobre *hablar del arte*. Pero no es lo único a lo que se refiere cuando habla de arte y las ciencias pues también se refiere al nacimiento del estudio del arte - en términos de apreciación-. En este marco plantea que el estudio del arte parte siendo un acto puramente científico, pues se pretende entender algo que escapa al entendimiento y que si es observado desde ese punto de vista nos ayuda a:

“...tratar de no resolver la observación en forma de apreciación inexpresada (un sonido confuso) o bien de juicio demasiado subjetivo (« me gusta ») o en términos expresivamente vagos o polivalentes (« ¡qué bonito! ») sino más bien explicar en términos comunicativos la impresión personal al respecto” (Eco, 1970).

De acuerdo a Eco, no podríamos hablar concretamente de arte, pues nuestro discurso estaría basado en tecnicismos propios de este concepto.

Así, abre el espacio al estudio de la Estética dando a entender que es ésta quien permitirá hablar *sobre* la obra de arte y tener un discurso acabado –aunque no en su totalidad –. Del mismo modo postula el conocimiento científico como nulo para acceder a la obra de

arte porque sus métodos sólo permitirán referirse a *hechos comprobables* –como datos históricos y/o materiales concretos por ejemplo – y entiende que el arte en sí no está sujeto necesariamente a la comprobación.

Eco continúa sus postulados sobre arte y Estética refiriéndose a la comunicación mencionando que “la obra de arte es un hecho comunicativo que exige ser interpretado y, por consiguiente, integrado, completado por una aportación personal del consumidor” (Eco, 1970) estableciendo así un nexo comunicacional entre el arte y el espectador. Entiende que el primero necesita del segundo para validarse como arte, es decir, la obra de arte interpela y así mismo necesita del observador para transformarse en “obra de arte”, pues de lo contrario se pasa por la experiencia artística –en el caso del creador – pero no se hace “arte”. En este sentido, el arte adopta una característica puramente humana la cual es que “necesita del otro” para poder desarrollarse, esto deja de manifiesto que el arte como tal se acerca al hombre no sólo por todo lo que provoca en él, sino también porque lo “necesita” para poder “ser”.

Asimismo, la Estética es la indicada para referirse a la obra de arte –sea esta pictórica, escultórica, sonora u otra – pues no se sujeta a ninguna ciencia y esta cualidad le permite elaborar sus propios instrumentos de medición frente a su objeto de estudio –hecho que por cierto, también se considera científico – pero, teniendo en cuenta que tanto los instrumentos de medición que sean elaborados al igual que su objeto de estudio propiamente tal, deben ser dinámicos y cambiantes con el paso del tiempo puesto que si fueran estáticos no se podrían utilizar ya que quedarían obsoletos para su objeto de estudio. En palabras de Eco: “la Estética es sin duda una disciplina capaz de elaborar sus propios métodos y sus propios instrumentos de análisis, pero no es una ciencia exacta” (Eco, 1970).

A modo de síntesis y de acuerdo a las palabras de Eco se podría establecer que la Estética no es una ciencia y no se ajusta a procedimientos científicos, aunque sí parte adoptando características de este tipo de conocimiento. También se dijo que la obra de arte interpela a su espectador y/o interlocutor estableciendo una comunicación entre ambos. Finalmente se mencionó que la Estética es la disciplina que nos permitiría hablar sobre la obra de arte.

Es además un intento de establecer un lenguaje común entre dos o más personas que se refieran a la misma, de modo que puedan construir elementos comunes con respecto a

ella a pesar de que estos elementos partan como una serie inconmensurable de opiniones que la obra provoca al espectador cuando lo interpela. Eco se refiere a este hecho diciendo que:

“...una reflexión Estética - al menos en la actualidad – parte precisamente de un dato experimental como la pluralidad de gustos para determinar sí y como esta pluralidad se concilia con una realidad objetiva de la obra; la reflexión estética es el intento de fundamentar la posibilidad de una situación dialéctica, no es la negación dogmática de tal posibilidad” (Eco, 1970).

En esta misma línea el doctor en Filosofía Porfirio Cardona Restrepo ha señalado que “Una obra de arte, entonces, admite por derecho propio múltiples interpretaciones, pues es inagotable y ninguna interpretación o Repertorio de interpretaciones puede dar la última palabra a un trabajo” (Cardona, 2010).

Finalmente, Eco señala que la Estética no pretende establecer un canon de Belleza estable y aceptado por todos, sino que por el contrario busca la forma de postular un juicio estético y lo hace de la siguiente manera:

“Frente al problema del juicio estético como frente a cualquier otro problema, la Estética como disciplina filosófica procede, pues, como fenomenología de experiencias concretas para elaborar definiciones que comprendan experiencias posibles sin prescribir su contenido. La Estética no alcanza su máximo *carácter científico* estableciendo científicamente (de acuerdo con leyes psicológicas o estadísticas) las reglas del gusto, sino definiendo el carácter *a-científico* de la experiencia del gusto y el margen que se deja en ella al factor personal y perspectivo.” (Eco, 1970).

Ahora bien, con respecto a las miradas estéticas que se han presentado –y que se presentan –, Cardona se ha dedicado a estudiar los elementos que condicionan *a priori* las apreciaciones estéticas. En su texto “El arte como dramatización y experiencia estética” (Cardona, 2010) se basa en los estudios de Richard Shusterman e indaga sobre este tema planteando cómo se manifiesta la apreciación estética a partir principalmente de dos corrientes macro, las cuales son la Naturalista por un lado y la Historicista por el otro. La primera “define el arte como algo que está profundamente enraizado en la

naturaleza humana y que de este modo halla expresión de una manera u otra, en virtualmente, toda cultura” (Cardona, 2010).

La segunda “define el concepto de arte más restringido, como una institución histórica y cultural particular producida por el proyecto occidental de la modernidad.” (Cardona, 2010). Así, se puede constatar que la corriente Naturalista postula al arte como una construcción social y humana que se manifiesta *a priori* en todas las culturas y que hace patente el sentido de comunicación, expresión y/o exteriorización que los hombres experimentan por necesidad –pasa a ser un elemento propio del desarrollo del hombre –. La corriente Historicista, por otro lado, postula al arte como una producción cultural que surge como consecuencia de la historia del hombre, pasando así a ser otro medio de comunicación.

Desde este punto de vista pareciera que ambas miradas son irreconciliables entre sí además de limitantes ya que las dos son definidas por sus estudiosos, con respecto a esto Cardona se refiere a las ideas de Shusterman y dice que:

“Shusterman ve que el naturalismo no abarca suficientemente la importancia de las instituciones sociales y las convenciones históricas; y el historicismo desde sus propuestas socioculturales no alcanza a explicar las razones y los fines por los cuales las instituciones y prácticas artísticas fueron desarrolladas, además de que en la explicación desde el proyecto de la modernidad, se olvida de las raíces históricas que permitieron el origen del arte” (Cardona, 2010).

Con estas ideas, se podría aventurar a pensar que ninguna de las dos corrientes es realmente un camino concreto para la observación estética pues ambas tienen limitaciones, pareciera que no hay forma de observar el arte –a menos que sin planificarlo nos adscribamos a una de ellas –. Sin embargo, Shusterman analiza esta situación y la resuelve proponiendo al arte como drama, en palabras de Cardona “Su propuesta de comprender el arte como dramatización podría resultar útil porque trata de reconciliar los conflictos existentes entre el naturalismo de tinte contextualista y el historicismo de carácter sociohistórico” (Cardona, 2010), y continúa diciendo:

“...el arte como dramatización ayuda a unir las teorías naturalistas que expresan la inmediatez de la experiencia (Nietzsche, Emerson, Dewey) y las teorías historicistas que definen el arte en términos de convenciones sociales

que posibilitan el marco para la existencia y experiencia del arte (Bourdieu y Danto)” (Cardona, 2010).

Su propuesta busca conciliar ambas miradas estéticas fundiéndolas en la observación del arte como dramatización pues para él “el arte consiste en poner algo en un contexto o marco, que hace que esté aparte del flujo ordinario de la vida” (Cardona, 2010), de ahí que lo conciba como *dramatización*.

Siguiendo con la línea de la observación frente al fenómeno artístico, el esteta Mariano Barrenechea se refiere a la mirada que se tiene de la música, es decir, las formas de acercamiento que se tienen hacia ella. Así, enfatiza que las personas tienen dos modos de acercamiento a este arte, siendo uno de ellos aquel relacionado con su carácter técnico – racional – y el otro con su “poesía de la ficción” (Barrenechea, 1918), es decir, su carácter sensualista –de sentidos –. Esto mismo para Cardona tiene otros nombres: superficie y profundidad. Al respecto dice:

“La superficie está ligada de esta manera a la actividad sensorial del observador, a las experiencias sensoriales inmediatas que la obra de arte genera y a los conceptos abstractos y efímeros como el de belleza. Profundidad, está relacionada con una indagación que va más allá de las experiencias y de la superficie misma de la obra de arte. [...] El concepto de profundidad no se limita a aquellos elementos que subyacen a la obra, sino que hace referencia también a los elementos culturales y sociales que enmarcan y condicionan las experiencias inmediatas del observador...” (Cardona, 2010).

A partir de esto podríamos pensar que la apreciación estética se ve condicionada por otros dos elementos, uno relacionado con la inmediatez de las experiencias personales y el otro relacionado con la carga cultural e histórica a la que estamos sujetos.

Como se dijo anteriormente, Barrenechea establece dos caminos para acceder al conocimiento musical y/o su contemplación como compositores, intérpretes y/o interlocutores, y entiende que si bien los caminos son opuestos entre sí ambos llevan al enfrentamiento con la música e interpelarse por ella –idea que ya había mencionado Eco en relación al arte –, ya sea desde una mirada analítica y crítica gobernada por los aspectos técnicos y teóricos propios de la misma o bien a partir de todo lo que provoca a nivel biológico y psicológico desde una mirada sensitiva.

Destaca, además, que la música es un arte de la cual todos hablan y pueden hablar a excepción de los profesionales de la misma, argumenta su propuesta diciendo que:

“...consideran siempre las cosas del arte que practican con éxito, de una manera muy personal, lo que les hace incurrir frecuentemente en errores de apreciación y del buen gusto. Conocidos son los juicios de Handel sobre Gluck, de Weber y de Fétis sobre Beethoven, de Geoffroy contra Mozart...” (Barrenechea, 1918).

De esta forma dicho autor plantea que el músico –o si se prefiere generalizar, los artistas– se ve imposibilitado para referirse a su propio trabajo o al de sus colegas, pues sus criterios se nublan o bien por el conocimiento técnico al repasar la obra una y otra vez haciendo un análisis teórico/metódico de ella o bien, a partir del conocimiento sensible tomándose las críticas a nivel personal y limitándolas en lugar de asumirlas como experiencias de enriquecimiento y aprendizaje. Esta situación sirve para ejemplificar las distintas miradas que se tienen ante la obra musical y deja de manifiesto que independiente de la forma en que se observe la obra se hará referencia a un tipo de conocimiento propio de ella.

Posteriormente este autor sigue con la línea del conocimiento y se pregunta por el fin de las artes y principalmente por el fin de la música diciendo que:

“...si el fin de las artes no es, contra lo que muchos creen, *la expresión*, sino la belleza estética, el fin de la música, sea esta instrumental o vocal, no es la expresión de sentimientos o ideas, sino la belleza sonora, en cuyas formas se plasma la sensibilidad del compositor” (Barrenechea, 1918).

Al plantear que *se plasma la sensibilidad del compositor* de alguna manera, tanto el conocimiento racional como el conocimiento sensible operan en el mismo sujeto logrando como producto una obra musical acabada pues, aunque el proceso de creación sea inspirado en algún sentir el creador tiene además conocimientos previos sobre el sonido, experimenta y construye a partir de él.

Con respecto a las miradas estéticas que se tienen –y se han tenido – frente al fenómeno artístico –tema iniciado con Cardona –, David Chacobo cuenta como la música con el tiempo ha ido cambiando, haciendo nuevas mezclas de acordes, de ritmos y melodías y generando nuevas propuestas sonoras. Así mismo permite observar cómo la Estética de la música ha cambiado y cómo este cambio es producto de la cultura, las creencias y la tecnología en pos del progreso del hombre. En palabras de nuestro autor “un período de

secularización veloz, cambio social, elevada movilidad y desarrollo tecnológico en campos como la impresión musical y la fabricación de instrumentos.” (Chacobo, 1999).

De este modo enfatiza que en la Edad Media, por ejemplo, fue San Agustín uno de los filósofos más impactantes en el arte de la música porque:

“...nadie había elaborado una teoría de la percepción musical, nadie había indagado antes las operaciones de la mente con tan profunda introspección sobre la forma en que recibe, procesa, almacena, imagina y juzga la sensación musical. San Agustín es sin duda una figura sobresaliente en la filosofía de la música y posiblemente el observador más agudo del proceso musical antes de los tiempos modernos.” (Chacobo, 1999).

Esto deja de manifiesto que las preguntas sobre la utilidad de la música y lo que eventualmente provoca son preguntas que se han tratado de responder desde hace siglos y que, así como tantas respuestas hay tantos autores que han estudiado el tema. Algunos separados por siglos, otros por ideologías, y otros por aquello que consideran como bueno y malo. Luego, fue Santo Tomás cuyas aportaciones al campo de la Estética y la música lograron causar un gran impacto en autores posteriores, siendo una de sus ideas más fuertes aquella en que “establece las tres condiciones necesarias para la belleza: integridad (*integritas sive perfectio*), proporción adecuada o armonía (*debita proportio sive consonantia*), y por último, brillantez o claridad (*claritas*).” (Chacobo, 1999). De este modo lo que se consideraba bello en la Edad Media debía poseer esas tres características, es decir, “armonía (orden, proporción, simetría), unidad y ‘claridad’” (Chacobo, 1999).

Posteriormente, en la época del Renacimiento producto de los cambios que ya fueron mencionados con anterioridad la forma de hacer, pensar e interpretar la música cambió siendo esto una consecuencia del progreso. Así sería posible pensar que estos fenómenos de cambios con respecto a la producción musical han sido claves en todas las épocas hasta la actualidad, hecho que permitiría explicar cómo la música evoluciona con el paso del tiempo.

Los períodos Medieval y Renacentista sirven para clarificar que los cambios artísticos se han visto vinculados a una serie de variables como lo son la tecnología, la Ideología, los cambios culturales y contextuales entre otros factores que de una u otra manera, han

afectado al creador de los distintos tipos de arte, que para efectos de este estudio corresponde a la figura del músico. De este modo, se observa que el arte es muy dócil y por lo mismo no es posible encapsularlo en un canon establecido y estático ya que de la misma forma como el objeto de estudio de la Estética se reinventa con el paso del tiempo, así también la visión Estética frente al mismo se modifica, por eso para cada período se ha puesto de manifiesto una mirada estética distinta frente al hecho artístico.

Con respecto al conocimiento y la Belleza, Cardona dice que “la belleza es un concepto cuyo contenido, sus fronteras y la aplicación, no sólo es confuso, flexible y contextual, sino polemizado en su comprensión subjetiva por las personas en general” (Cardona, 2010). En esta misma línea el filósofo Adolfo Sánchez Vásquez en su texto *Antología Textos de Estética y Teoría del arte*, hace una recopilación sobre los documentos más relevantes de estas materias y selecciona a algunos autores y sus postulados sobre ellas. En esta oportunidad se referirá a un documento del poeta y pensador alemán Federico Schiller titulado *El estado estético del hombre*, en el cual se propone conciliar el conocimiento racional con el conocimiento sensible por medio de la belleza, dice Schiller que “La Belleza junta y enlaza los estados opuestos, sentir y pensar; y sin embargo, no cabe en absoluto término medio entre los dos. Aquello lo asegura la experiencia; esto lo manifiesta la razón” (Sánchez Vásquez, 1978). Claro que han existido corrientes filosóficas que se han dedicado a estudiar este acercamiento a La Belleza, pero siempre han sido marcadas o bien postulando el conocimiento racional como válido para acceder a ella, la Belleza, o bien el conocimiento sensible. Sin embargo, estas corrientes al estar predominadas por un tipo de “camino” para acceder a la Belleza se pierden en defensas y argumentos que postulan a una por sobre la otra, al respecto dice Schiller:

“Los filósofos, que al reflexionar sobre este objeto se entregan ciegos a la dirección de su *sentimiento*, no pueden lograr un *concepto* de la belleza; porque en la totalidad de la impresión sensible no distinguen nada aisladamente. Los filósofos que toman por guía solamente el intelecto no logran jamás un concepto de la *belleza*, porque en la totalidad de ésta no ven nunca sino las partes; el espíritu y la materia, aun en su más perfecta unidad, permanecen para ellos siempre separados.” (Sánchez Vásquez, 1978).

De acuerdo a la cita anterior, se puede ver que las ideas de estos grupos de filósofos si bien pertenecen a posturas completamente distintas entre sí no son en su totalidad

eficientes pues son limitantes, y el problema es que al limitar se le pone fin al objeto de estudio. Esto se justifica en la medida en que el grupo que se entrega a los sentimientos en búsqueda de la Belleza limita al plano sensitivo a la Naturaleza que por esencia es ilimitada e inconmensurable, mientras que el grupo que postula que la Belleza es alcanzada mediante el conocimiento racional busca a partir de postulados creados por ellos limitar a la Naturaleza. En palabras de Schiller: “Ambas partes tienen que errar; la una porque con su limitada facultad de pensar quiere remedar a la Naturaleza ilimitada; la otra, porque quiere encerrar en sus leyes del pensamiento la ilimitada Naturaleza” (Sánchez Vásquez, en Schiller 1978). Se puede ver así que ninguno de estos grupos permite entonces a la Belleza dotarse de su elemento esencial: la libertad —en la cual radica su trascendencia e inconmensurabilidad —, por eso estas ideas sobre la Belleza quedan descartadas para Schiller.

Hasta este punto, pareciera que no hay forma de acercarse a la Belleza pues tanto el conocimiento racional como el sensible entregan ideas limitadas de ella, pero como se dijo anteriormente, Schiller postula que la Belleza logra conciliar ambos tipos de conocimiento diciendo:

“...si nos hemos entregado al goce de la verdadera belleza, entonces somos, en aquel momento, dueños en igual proporción de nuestras potencias activas y pasivas; con la misma suma ligereza nos entregamos a lo serio y al juego, al reposo y al movimiento, a la condescendencia y a la reacción, al pensamiento absoluto y al instintivo”. (Sánchez Vásquez, 1978).

A partir de esta idea de la Belleza, considera que la Estética es una disciplina de vital importancia, por eso defiende su estudio diciendo que:

“...no se puede quitar razón a los que sostienen que la actividad estética es la más provechosa para el conocimiento y la moralidad. Tienen razón, pues una tesis de espíritu, que comprende en sí el conjunto de lo humano, ha de encerrar necesariamente en su seno, en potencia, toda la manifestación particular de humanidad; una tesis del espíritu que aleja toda limitación del conjunto de la humana naturaleza tiene necesariamente que alejarla de cualquiera manifestación particular. Porque no toma en su regazo, para fomentarla, ninguna particular función humana, y por eso precisamente es favorable a todas sin distinción, y no derrama sus mercedes sobre ninguna preferida, porque ella es el fundamento en donde todas alimentan su posibilidad.” (Sánchez Vásquez, 1978).

El conocimiento estético, entonces, le entrega al espíritu libertad, donde el hombre se muestra en toda su humanidad para referirse a aquello que está experimentando, que está aprendiendo, y/o que está olvidando. Asimismo, el conocimiento estético y su ejercicio se vuelven ilimitados, por ende, libre e incommensurable como la Belleza. Además de esto ha dicho que “Considerado desde el punto de vista estético, el objeto no es nunca medio para un fin, sino siempre un fin en sí...” (Sánchez Vásquez, 1978) Se podría decir que la música, aunque se preste como medio para un fin –por ejemplo aprender a trabajar en equipo –es, además, un fin en sí misma y por consiguiente se manifiesta con una condición dual. Ahora lo que resta es determinar si se le dará más énfasis a su carácter de fin en sí misma, de medio para otro fin o si se trabajará otorgando igual importancia a ambas partes.

A partir de todo lo mencionado anteriormente en este campo, y para efectos de este estudio, se adoptarán las palabras de Eco quien considera la Estética como el estudio “*sobre* la obra de arte”. (Eco, 1970)

3.3 Conocimiento Musical.

3.3.1 Paradigmas en la Educación Musical

De acuerdo a la conceptualización, el término “paradigma” se refiere a:

(Del latín paradigma y este del griego παράδειγμα)

- Nombre masculino. Ejemplo o ejemplar
- Lingüística. Cada uno de los esquemas formales en que se organizan las palabras nominales y verbales para sus respectivas flexiones.
- Lingüística. Conjunto cuyos elementos pueden aparecer alternativamente en algún contexto especificado; por ejemplo, niño, hombre, perro, pueden figurar en *El –que se queja*. (RAE, 2009)

Por otro lado, desde la psicología es definido como:

- El conjunto de creencias y preconcepciones (tanto filosóficas como de otra índole) que en una época determinada comparte una comunidad científica. En un sentido amplio, equivale a punto de vista o enfoque (Gauss, 2013).

Finalmente, el autor Thomas Khun define paradigma como:

- En la ciencia, un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

En esta investigación, la definición adecuada es la del campo de la psicología, en conjunto con la de Khun, ya que al hablar de paradigmas en la Educación Musical, estos son utilizados para referirse a las distintas perspectivas establecidas en un contexto, en donde sus características permiten al docente y al estudiante ubicarse en una de ellas.

En el ámbito del conocimiento para este estudio, se abordará cómo este tema se presenta en 4 distintos tipos de paradigmas educativos musicales, ya que:

“Diversos autores consideran que se puede hablar de cuatro perspectivas o concepciones de la educación musical: la educación musical como desarrollo de

maestría musical; la educación musical como desarrollo del sentimiento artístico; la educación musical como desarrollo del entendimiento musical; y la educación musical como desarrollo de los intereses del niño” (Digón, 2003).

El primero, “La educación musical como desarrollo de maestría musical”, también llamado “paradigma tradicional”, se refiere a la importancia de la música en 3 formas: moralmente, ya que aleja a los estudiantes de los malos hábitos; tradicionalmente, porque destaca la transmisión del patrimonio cultural y técnicamente ya que considera importante el canto, audición y aprendizaje de un instrumento musical.

Ana Lucía Frega, se refiere también a este tema en *Música para maestros* ya que en los objetivos de *la enseñanza de la música en el nivel primario* destaca que “la adquisición de estos conocimientos se logrará en situaciones de aprendizaje que significarán el desarrollo de los siguientes:

Área habilidades, destreza y hábitos (o procedimental)

- Habilidad de escuchar música.
- Habilidad para cantar y emitir su voz correctamente.
- Destreza en la ejecución de un instrumento musical, aunque sea de técnica sencilla.
- Hábitos de trabajo en conjunto”.

(Frega, 2003)

Siguiendo la misma línea, en el programa mínimo de formación para la *primera enseñanza* o educación básica que se muestra en la *Revista Musical Chilena del año 2010*, también enfatiza los aspectos siguientes: “canto coral, audiciones comentadas y lectura musical” (Jorquera, 2010).

Estos tres estudios coinciden en la importancia de la enseñanza del canto, audición y práctica instrumental, en aspectos técnicos, aunque Digón también se refiere a los beneficios morales de la música, por ende se podría decir que en el paradigma tradicional, en su mayoría, la música es llevada al aspecto tangible o concreto de la misma, ya que estos tres aspectos son absolutamente cuantificables porque se observan objetivamente.

El segundo, “la educación musical como desarrollo del sentimiento artístico”, o “paradigma progresista” da mayor énfasis al “desarrollo del conocimiento subjetivo o conocimiento de uno mismo dado que, como otras artes, la música es expresión, emoción y sentimiento” (Digón, 2003). Esto se refiere a que el estudiante debe buscar

por sus propios medios como canalizar sus sentimientos a través de la música, lo fundamental de este paradigma no es una buena interpretación, si no el disfrute de la misma. En él, el estudiante exterioriza lo que le ocurre y utiliza el arte como un medio de comunicación con tintes terapéuticos.

Junto con esto, la autora destaca el Avant-garde¹ que es una técnica musical, donde se buscan cosas nuevas al momento de componer. Así como John Cage que liberó a la *composición del compositor*, desarrollando el uso del silencio en su obra “4.33” donde éste comienza a ser definido como *sonido inaudible*. Por ende, bajo este enfoque “el principal objetivo de la educación musical es el desarrollo de la conciencia estética, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad” (Digón, 2003).

La tercera perspectiva “la educación musical como desarrollo del entendimiento musical” o “paradigma ecléctico”² considera que la música es fundamental en la enseñanza del niño, ya que mediante este conocimiento le permite conocerse a sí mismo, y al mundo que lo rodea.

“... la música es un modo de cognición que revela el mundo de los sentimientos, es una forma de conocimiento que incluye un conocimiento indirecto de información sobre la música y un conocimiento directo de procedimientos y técnicas para hacer música, de habilidades para percibir, analizar y comprender la música y de habilidades para apreciarla y valorarla críticamente” (Digón, 2003).

En esta concepción, la música no está desligada de su contexto, ya que el autor, época, y la misma historia son tan importantes como el goce, pero para que éste exista es fundamental estar consciente de todos sus aspectos, ya que de ésta manera el estudiante logrará la comprensión musical.

Siguiendo esta misma línea, la Revista Musical Chilena del año 2010 cita a Stefanien donde se refiere también a que la música es parte de la cultura, y que al comprender la función de sus elementos, podría ser una intermediaria para el entendimiento de los que comprenden la cultura.

”... la música no sólo es un producto cuya estructura debe ser estudiada para alcanzar la comprensión y el goce estético, sino que los que denomina significados pueden ser los mediadores para la comprensión de estructura, funciones y contextos de producción y uso de la música, relacionado todo esto, a

¹ <http://www.scaruffi.com>)

² Robert Gagné postula la teoría ecléctica, refiriéndose al proceso sistemático y organizado de enseñanza.

la vez, con la cultura. Los fundamentos pedagógicos de la propuesta de Stefani se encuentran en Freire. (Jorquera, 2010).

Finalmente, como última concepción, “la educación musical como desarrollo de los intereses del niño” tiene como principal objetivo enseñar el conocimiento musical enfatizando en la importancia de ésta como un medio para que el estudiante entienda el contexto en el que vive, y no como un fin propio, ya que:

“... se entiende que la música es una actividad importante por el papel central que tiene en nuestra sociedad y por ser un producto social que nos ayuda a entender mejor el contexto en el que vivimos. Desde esta perspectiva se cuestiona “lo que cuenta como conocimiento musical” y se entiende el conocimiento musical como problemático y no acabado” (Digón, 2003).

Lo mencionado anteriormente, se podría interpretar como que la música al ser un proceso de construcción, no responde a criterios artísticos sino a criterios sociales, por ende será problemático en sí mismo porque la sociedad es problemática y no podría ser acabado porque se modifica constantemente con el paso del tiempo, en ese sentido, ambos son eternos.

Por otro lado, en este paradigma existe un cuestionamiento sobre la importancia que se le da a algunos estilos por sobre otros, la jerarquización, sin embargo, apoya la utilización de la música popular, pues es el mejor medio para enseñar a los estudiantes, ya que es parte de su contexto.

3.3.2 Observaciones cognitivas del conocimiento musical.

Rusinek se refiere al conocimiento musical a partir de la educación que reciben los estudiantes que postulan a ser profesores de música. Dice que en ella, la educación musical, muchas veces los educadores se ven influenciados por las experiencias previas que tuvieron mientras estudiaban en la escuela y que, una vez titulados y ejerciendo “muchas veces los objetivos perseguidos no están bien definidos – en sintonía con la redacción ambigua de los objetivos en el currículum oficial – y se termina aplicando recetas didácticas tomadas de libros de texto, de cursos o de métodos incompatibles entre sí” (Rusinek, 2003). Menciona además que el profesor no debe limitar la música a un conjunto de piezas musicales para ser enseñadas, en sus palabras: “La formación inicial y permanente de un profesor puede convertirse, entonces, en una desordenada recopilación de canciones, instrumentaciones y juegos para entretener a los niños durante las clases” (Rusinek, 2003). Su propuesta es que para dar validez a la educación musical hay que dejar de pensarla desde el punto de vista de los objetivos que se persiguen y comenzar a pensar en ella como una acumulación de conocimientos que requieren de ciertas “técnicas de enseñanza” (Rusinek, 2003). Y continúa:

“...los cursos de pedagogía musical –y sus distintas metodologías- no nos dan suficientes herramientas para solucionar la problemática real del aula: qué hacer cuando el tiempo semanal es insuficiente, cuando el espacio es insuficiente, cuando los niños no aprenden de la manera que esperamos, cuando hay conflictos grupales o cuando terminan el sexto curso de educación primaria sin recordar todo lo que hemos enseñado”(Rusinek, 2003).

En las Universidades, la carrera de Pedagogía en Música – independiente de la inclinación curricular que persiga la casa de estudio – entrega teoría musical y pedagógica, enseñan la estructura de una clase, qué criterios se deben tener para evaluar, por qué es importante que luego de haber realizado una prueba, se revise y se corrija en la pizarra y hasta ese momento, todo se encuentra idealizado, y podría deberse a que los estudiantes aún no se han enfrentado a los problemas reales, ya que lo anterior se encuentra en la planificación de clases. Para Rusinek todo aquello no tiene una gran utilidad cuando se está en la sala de clases en calidad de profesores pues todo aquello no “soluciona la problemática real del aula” (Rusinek, 2003).

Este autor defiende la Educación Musical tomando como base que “la música es una característica de todas las culturas” (Rusinek, 2003) la cual demanda de ciertas

capacidades cognitivas. Cuando explica qué entiende por capacidad dice “una *capacidad* sería, entonces, un conjunto de procesos mentales apropiados para organizar esas herramientas culturales sensoriomotoras y de razonamiento” (Rusinek, 2003). En el caso del conocimiento que demanda la música este autor menciona que para poder ejecutar un instrumento entran en juego no sólo capacidades motrices sino también mentales, porque se requiere de distintas habilidades que trabajan en conjunto. Adoptando la propuesta de Stublely (1992) reconoce tres tipos de procesos cognitivos confluente en ella siendo estos la cognición auditiva, la cognición en la ejecución y la cognición compositiva, los valida como conocimientos porque cada uno de ellos requiere una capacidad distinta de trabajo mental:

“...la cognición auditiva, como capacidad de procesar mentalmente el entorno acústico y los acontecimientos musicales; la cognición en la ejecución, como capacidad de emitir música hacia el entorno mediante la voz o los instrumentos; y la cognición compositiva, como capacidad de creación específica-mente musical”. (Rusinek, 2003).

Aclara que estos elementos no existen en la mente como si fueran neuronas y/o dendritas y tampoco éstas tienen una ubicación espacial en el cerebro pero sí son “constructos hipotéticos, útiles para comprender la inteligencia musical –una idea popularizada a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993)- y permitir un marco de análisis del enorme conjunto de procesos mentales puestos en juego en el aprendizaje de la música”. (Rusinek, 2003).

En más de una oportunidad los profesores de Educación Musical, les piden a los estudiantes que escuchen un fragmento de una melodía musical para que luego la repitan, y claro, idealmente ellos escuchan en silencio y se disponen a repetir la frase emitida. Para Rusinek si efectivamente los estudiantes son capaces de reproducir la pieza escuchada –aún con pequeños errores de afinación o ritmo en la melodía – es porque han podido retenerla en sus memorias, y si han logrado aquello es porque “disponen de alguna estrategia cognitiva para que la percepción sonora deje un registro en la mente” (Rusinek, 2003). De este modo postula que la audición es una actividad mental y agrega que una representación auditiva no es suficiente porque el sonido no es eterno y cambia constantemente. En sus palabras:

“La representación mental es crucial, porque a diferencia de la percepción visual –que puede ser constante durante un cierto tiempo, como cuando observamos un paisaje o un cuadro- la percepción auditiva no es suficiente para

dar sentido al sonido, pues la representación mental, en forma de memoria auditiva, permite a nuestro cerebro establecer relaciones entre ellos” (Rusinek, 2003).

Claro que estas representaciones mentales serán variantes y determinadas por la cultura y el espacio geográfico que ocupa, por ejemplo, si una persona está en el living de su casa y escucha un ruido proveniente de la cocina, sabrá si se trata del hervidor o de un plato caído al suelo, por el contrario, si se está en la selva y suena un chillido a lo lejos, no se podrá determinar si se trata de un ave o un cuadrúpedo, a diferencia de los nativos que sí podrán saberlo pues reconocerían ese sonido y lo asociarían con el animal correspondiente al instante. Así, Rusinek se suma a teoría propuesta por Bregman (1990) sobre el análisis de la escena auditiva en la que “el procesamiento para la construcción de una representación mental constaría de cinco pasos:

1. Transducción al nervio acústico: las ondas pasan de un medio gaseoso a uno sólido, cuando después de hacer vibrar el tímpano siguen por los huesecillos del oído medio. Luego pasan a un medio líquido: el canal coclear del oído interno, donde las células ciliadas de la membrana basilar son excitadas y envían impulsos nerviosos al cerebro.
2. Procesos de agrupamiento auditivo primarios: para llegar a un procesamiento no ambiguo se toman decisiones de agrupamiento de los eventos sonoros según su altura, intensidad y timbre. También se agrupan las secuencias de eventos según su contorno melódico, intervalos y esquemas rítmicos.
3. Activación de estructuras de conocimiento abstracto: se buscan relaciones con eventos experimentados repetidamente en un entorno y que fueron archivados en la memoria de largo plazo. Los eventos pueden ser naturales –como los sonidos de las fieras para el nativo en la selva- o culturales – como el lenguaje, o los elementos melódicos y rítmicos para el oyente musical. A partir de esas estructuras los nuevos eventos adquirirán significación funcional y evocarán un marco interpretativo –como la semántica de un idioma o las funciones dentro de la música tonal.
4. Procesamiento de las estructuras de eventos en jerarquías de tensión y relajación, entendidas como movimiento musical entre sucesos más o menos estables: este procesamiento genera expectativas en función de las estructuras de conocimiento abstracto –como la resolución en la tónica- incluso para piezas desconocidas.

5. Construcción de una representación mental, en retroalimentación con las expectativas culturales, limitada por la enculturación, el desarrollo de la memoria de largo plazo y el entrenamiento musical, específicos de cada persona”(Rusinek, 2003).

Si bien menciona que las etapas 1 y 2 son posiblemente equivalentes en todas las culturas señala que de la etapa 3 a la 5 lo adquirido dependerá de la cultura y será exclusivo de ella. Por otro lado, señala que estas etapas discrepan de las propuestas que establecen que las habilidades musicales son innatas y biológicas, al respecto menciona que:

“Contra las pedagogías conservadoras que aún insisten en la idea de una musicalidad genéticamente dada, muestra claramente cómo sólo la transducción de las vibraciones al nervio acústico y los procesos de agrupamiento primario serían estrictamente biológicos y, por tanto, innatos. Lo demás depende fundamentalmente de la enculturación, ya sea ésta espontánea o sistemática” (Rusinek, 2003).

Esto explicaría porque cuando se escucha una pieza ajena a la propia cultura, no se puede comprender igual que al nativo de dicha cultura, -e incluso es posible que aquello que se escucha parezca confuso – y viceversa sería el mismo proceso. Del mismo modo, la comprensión musical que se tenga será distinta si un niño crece en una casa en la que no se escucha música versus una en la que sí. En palabras de este autor “El entendimiento de un mismo fragmento musical por distintas personas no será idéntico, porque la audición no es siempre un proceso lineal en el que un fenómeno sonoro puede ser identificado y etiquetado, sino más bien un proceso constructivo” (Rusinek, 2003).

Continuando con su propuesta al analizar las propiedades del sonido otorga a cada una de ellas una función distinta para efectos del estudio, entendiendo que en cada una los procesos mentales son distintos. De este modo profundiza en la *cognición auditiva* –en la cual se basa la mayor parte de su trabajo –, cuestión que en sus palabras corresponde a “los procesos mentales que se activan en función de cada parámetro del sonido – intensidad, timbre, duración, altura-“(Rusinek, 2003). A continuación se señalan los tipos que existen y los que se desprenden de ellos según Rusinek.

Audición de la intensidad: permite procesar los distintos niveles de volúmenes que se emplean en la música.

Audición tímbrica: este tipo de audición a diferencia de las otras es exclusivamente auditiva, esto quiere decir que, por ejemplo a diferencia de la audición de la intensidad en la que eventualmente se podría hacer notar las diferentes intensidades con la propia voz, no se pueden reproducir los distintos timbres de los instrumentos con ésta, por eso a este tipo de audición se le otorga exclusividad auditiva.

Audición rítmica: esta audición incluye de ciertos elementos que la dotan de un ejercicio musical complejo. Se necesita:

- que el oyente pueda discriminar los ritmos en términos de largos-cortos.
- coordinación sensorial para mantener el pulso.
- discriminación del tempo musical (lento – rápido) para posteriormente reproducir los sonidos escuchados.
- una discriminación métrica para poder detectar los pulsos acentuados de los que no lo son.
- la identificación de las figuras rítmicas lo cual permitiría su simbolización gráfica o bien su reproducción fiel.

Audición melódica: Este tipo de audición incluye de manera implícita la discriminación de alturas, la discriminación del contorno melódico que permitiría reconocer una melodía aunque el hombre no sea capaz de reproducirla, y además necesita de memoria interválica para poder reproducir distintas alturas de manera continua. A esto se le suman otras características como lo son la discriminación polifónica que permite poner atención a más de un sonido a la vez y la discriminación tonal para hacer un mapa de la progresión tonal de la pieza musical que estemos escuchando, a esto le siguen la identificación tonal, interválica y armónica para dibujar un mapa más detallado de lo que eventualmente debería sonar al escuchar una pieza musical.

Esto deja de manifiesto que la cognición musical requiere de memoria musical para poder procesar todos los elementos que la música posee. Por otro lado, se habla de una *memoria musical inmediata* la cual nos permitiría explicar por qué algunas personas mientras leen pueden escuchar música a la vez que siguen el hilo de la lectura y por qué otras no. Rusinek se refiere a este hecho de la siguiente forma:

“La existencia de una memoria musical –un paso trascendental en la psicología cognitiva de la música- es verificada en los experimentos pioneros realizados por Deutsch (1970), en los que las memorias de corto plazo musical y de dígitos de los sujetos no interferían entre sí. Esto puede explicar cómo algunas personas pueden leer un texto mientras escuchan música y otras –generalmente con gran intuición musical pero sin formación técnica- incluso silbar sin darse cuenta mientras están enfrascados en una tarea compleja de otro campo intelectual”. (Rusinek, 2003).

Así como se menciona la memoria musical a corto plazo también menciona la memoria musical a largo plazo en la cual enfatiza que un anciano, por ejemplo, es capaz de reconocer una canción aunque no la haya escuchado en años, e incluso puede tararearla si lo desea. A partir de esto se han mencionado distintas teorías sobre la memoria musical siendo una de ellas la que explica que la memoria musical está ubicada en una parte del cerebro y que las personas tenemos acceso a ella cuando lo deseemos, a esta propuesta se le llama *Biblioteca* y fue postulada por Norman (1982), consiste básicamente en pensar la memoria “como una estructura –en cuyo caso a los docentes nos interesaría evaluar su tamaño- o como una activación” (Rusinek, 2003), es decir, como abrir un libro que hayamos leído y en la medida en que observamos los dibujos y/o las palabras en él somos capaces de recordar la historia sin necesidad de volver a leer el libro.

Frente a esta idea de observar la memoria como una biblioteca aparece Crowder (1993) quien “rechaza la metáfora de la biblioteca –que implica intentar medir los supuestos almacenamientos visuales y auditivos- y sugiere, por el contrario, que la memoria de una experiencia se recupera donde fue originalmente procesada.” (Rusinek, 2003). Su propuesta podría explicar por qué a veces cuando se recuerda o escucha una canción, se sienten también los sentimientos y/o emociones de la primera vez que se oye. Esta forma de observar la memoria musical se aleja de la idea de que la música tiene una localidad en el cerebro y por el contrario, postula que la memoria musical sería una consecuencia de nuestros aprendizajes.

Rusinek, analiza también la cognición que se requiere para ejecutar un instrumento, y para esto da el ejemplo mediante una situación cotidiana, imaginándose a una estudiante ejecutando flauta dulce en un acto de la escuela, él dice que allí confluyen al menos trece “procesos cognitivos, motrices y afectivos altamente complejos:

1. Está sujetando el instrumento a 45°, con la mano izquierda arriba y la derecha más abajo. Sus dedos están muy próximos a los ocho orificios del instrumento, esperando instrucciones.
2. Está decodificando una notación simbólica, para obtener los nombres de ciertas frecuencias discretas que conoce como “notas”.
3. Está traduciendo esos nombres a digitaciones, es decir, está enviando instrucciones a sus dedos para que tapen determinadas combinaciones de orificios.
4. Está insuflando aire por la boquilla del instrumento, a una velocidad sutilmente distinta para cada nota.
5. Está decodificando las figuras rítmicas de esa notación, para estimar la duración relativa de cada sonido.
6. Tiene interiorizado un pulso constante, aunque con pequeñas fluctuaciones, de 100 pulsos por minuto.
7. Está adecuando las duraciones relativas al pulso, para decidir las duraciones absolutas de sonidos.
8. Está traduciendo esas duraciones absolutas a articulaciones, es decir, está enviando instrucciones a su lengua para que la punta toque rítmicamente el paladar justo cerca de los dientes, segmentando el flujo de aire.
9. Está respirando al final de cada frase, cuando su intuición le dice que hay una posibilidad sintáctica de no interrumpir el discurso musical.
10. Está oyendo los sonidos producidos por su instrumento.
11. Está verificando que esos sonidos coincidan con la representación que guarda en su memoria de contorno melódico. Una compañera se pone de pie, para tocar en canon, pero comienza un poco más rápido, a un tempo de 120 pulsos por minuto. La primera alumna le sigue después de esperar cuatro segundos, y esa situación me informa que:
12. Ambas están poniendo en juego los mismos procesos cognitivos y se han sincronizado –sin hablar- en un tempo distinto al previo, activando el proceso mencionado en el punto 7, para articular las negras cada 500 milisegundos y las corcheas cada 250.
13. La primera alumna muestra un desarrollo de su audición polifónica –es decir, del procesamiento de eventos melódicos simultáneos- y puede utilizarla paralelamente a su propia ejecución, para ajustarla a la de su compañera”. (Rusinek, 2003).

Para Rusinek esto deja en evidencia que “la ejecución musical tiene componentes afectivos, motrices y cognitivos” (Rusinek, 2003) en los cuales se manifiesta la afectividad en el grado de nerviosismo que experimentan las estudiantes antes y durante la ejecución de la pieza musical frente a un público que las observa, la motricidad se evidencia en el dominio del instrumento y la cognición en la decodificación de la escritura musical y su asociación a una digitación determinada en el instrumento, además de la determinación de la *lectura* de las distintas notas musicales. Rusinek, menciona que los docentes no podemos desconocer todos estos procesos y que así como los se debieran conocer, se deben saber cuáles se activan durante el aprendizaje de nuestros estudiantes, en sus palabras:

“...debemos ser conscientes de que la ejecución musical exige una compleja actividad mental incluso a nivel escolar. Las dos flautistas del ejemplo están coordinando al menos trece procesos cognitivos, paralelamente a aspectos motrices y afectivos. Necesitamos tener presente qué procesos se activan en cada fase de aprendizaje, para poder evaluar su desarrollo y adecuar en consecuencia nuestras estrategias de enseñanza” (Rusinek, 2003).

3.4 Repertorio

El concepto Repertorio se aborda en distintas áreas del conocimiento. Según la RAE en su vigésima segunda edición:

- “Repertorio bibliográfico: índice de materias ordenadas para su mejor localización
- Repertorio de libros de lingüística: colección de obras de una misma clase.
- Conjunto de obras preparadas para ser interpretadas por un artista y compañía.”

Sin embargo, estas definiciones no hacen referencia al concepto de Repertorio que generalmente se utiliza en el campo de la Educación Musical, que compete a este trabajo.

Los programas del Ministerio de Educación de Chile definen el concepto de Repertorio como la selección de diferentes obras en función de los contenidos mínimos obligatorios. En él existen “actividades generadoras y ejemplos” en dónde se proponen ciertas “sugerencias metodológicas” para realizar en la sala de clases, pero la utilización de éstas queda a criterio propio del docente. (MINEDUC, 2004).

Asimismo se evidencia en los Planes y Programas de Primer año medio que se ocupa el término para otros fines diciendo “La gran diversidad de Repertorios musicales—que incluye a todos los estratos, lugares, culturas y períodos históricos— ofrece inequívocas muestras de que el entorno ha servido siempre como modelo, referente o fuente de inspiración e investigación artística.” (MINEDUC, 2004), es decir, se refiere a Repertorio como un compendio de canciones u obras de un contexto determinado las cuales son sugeridas, pero no hace referencia al conocimiento que este puede tener por sí solo, sino que sin el contenido mínimo obligatorio este Repertorio no sirve para otros fines.

Para establecer un concepto más concreto de la palabra Repertorio, se ha recurrido al Diccionario Harvard de música, en el cual no define el término pero si se analiza la palabra desde su significado, ésta tiene sinónimos dentro del campo musical y aparecen los conceptos de Género, Estilo, Familia o Cancionero (Candé, 2002) (Randel, 2008) Además el término Cancionero es un concepto que tampoco se define, por ende, sólo es un sinónimo de Repertorio.

Investigados los otros sinónimos de la palabra Repertorio, se encontró el concepto de Estilo, el cual aclara de una manera más útil un significado para la investigación.

“El concepto estilo se utiliza fundamentalmente con vistas a comparar obras o interpretaciones entre sí e identificar las características más significativas que distinguen a una o más obras o interpretaciones de otras. El estilo puede entonces hacer referencia a elementos que caracterizan las obras o las interpretaciones de una época, región, género o compositor o intérprete determinados. Una obra concreta puede también describirse como poseedora de un estilo que la diferencia de otras obras del mismo compositor.” (Randel, 2008).

Esto se acerca al concepto que se busca, pero no lo define en totalidad. En el Diccionario Harvard de música, no se han encontrado dichos términos, por lo cual para efectos de esta investigación se entenderá Repertorio por: conjunto de obras musicales seleccionadas por el docente para una enseñanza lineal y progresiva hacia los estudiantes. Estas pueden ser de diferente índole o estilo y dependerán de la finalidad que se propone para con el curso y el tipo de contenido a enseñar el cual debe ser coherente, ya sea para temas corales (una o más voces), instrumentales o ambos.

En donde se pondrá el foco de investigación es en la selección de estas obras o canciones.

“En particular, la inclusión de cancioneros específicos en el ámbito escolar refleja cuestiones ideológicas y políticas, ya que el canto se presta especialmente para la transmisión de mensajes de diferente naturaleza. Según Lemmermann, la educación musical en Alemania muestra con claridad que la selección del cancionero siempre ha respondido a criterios ideológicos y políticos, más que educativos. Es posible que un estudio análogo en Chile, en España u otros países pudiera reflejar cuestiones similares”. (Jorquera, 2004).

4 Diseño Metodológico

Considerando los requerimientos del presente estudio, se contempló implementar un enfoque metodológico de investigación cualitativa. Dicha decisión consideró la necesidad de conocer la percepción que poseen los docentes de Artes Musicales respecto a los elementos que utilizan para elaborar y/o seleccionar un Repertorio musical. En función de ello, el diseño para la fase de recolección de la información recurrirá a la aplicación de técnicas de corte cualitativos.

En este sentido, se espera que los resultados obtenidos a través de dicho enfoque y técnica de investigación, otorguen un análisis e interpretación de la información recabada, generando un resultado más integral. El diseño metodológico propuesto se inscribe en los estudios de carácter descriptivo - interpretativo pues las dimensiones y variables a analizar, serán estudiadas a partir de sus características específicas – descripción– y de la información recogida en los discursos de los docentes – interpretación–. Vale decir, que los resultados obtenidos de la descripción e interpretación de las dimensiones a estudiar permitirán aproximarnos a la percepción que poseen los profesores de Artes Musicales respecto de la elaboración y/o selección que hacen del Repertorio musical.

En este contexto, se espera que el diseño metodológico de la investigación posibilite indagar respecto de los elementos que considera el profesor de Artes Musicales al momento de elegir o elaborar un Repertorio musical, tales como la Ideología, la Estética, la formación docente o los planes y programas del Ministerio de Educación. Así como también, develar las creencias que existen en el discurso docente en relación al Repertorio musical.

4.1. Instrumentos de recolección de la información.

Para efectos de la recolección de información, se utilizará como técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada a docentes de Artes Musicales. Este tipo de técnica es concebida, según Valles (1997): como un instrumento que otorga mayor flexibilidad y apertura para la recolección de información relevante. Se puede decir que esta técnica de investigación, se asimila a una conversación entre dos personas –un entrevistador y un entrevistado – permitiendo la indagación de ciertos temas pertinentes a la investigación,

con la ventaja de enfatizar las perspectivas y el lenguaje de los entrevistados, prevaleciendo la narrativa y el contenido del discurso del sujeto.

De igual forma, la entrevista como un instrumento de recolección de información, tiene el beneficio de que el entrevistado la percibe como una conversación, sin notar “*la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas o los objetivos del entrevistador.*” (Valles, 1997), otorgando mayor naturalidad y fiabilidad a la información recabada.

Así, a partir de las dimensiones de análisis de estudio, se elaboró una pauta de entrevista que abordará determinados aspectos de las mismas, con la finalidad de conseguir información relevante para la investigación. La pauta de entrevista y las dimensiones de análisis propuestas para el estudio son las siguientes:

Tabla N°X: Pauta de Entrevista

| PAUTA DE ENTREVISTAS | | |
|--|---|-----------|
| DIMENSIÓN DE ANÁLISIS | SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS | PREGUNTAS |
| Incidencia de la formación del docente de artes musicales en la elección /elaboración del Repertorio musical | Formación ideológica del docente de artes musicales | 1. |
| | Formación estética del docente de artes musicales | 2. |
| | Formación metodológica universitaria | 1. |
| | Conocimientos oficiales: Planes y Programas Ministerio de Educación | 2. |
| Funcionalidad del Repertorio musical según los docentes de Artes Musicales. | Paradigmas del conocimiento asociados al Repertorio musical | 1. |

4.2. Determinación de la muestra cualitativa

Respecto al proceso de selección de las muestras cualitativas, se utilizará lo que en el campo de investigaciones se denomina muestreo estructural o teórico, con la finalidad de

dar cuenta del campo de significaciones y prácticas asociadas a un fenómeno en particular, escogiendo intencionadamente aquellos casos y/o sujetos de estudio que permiten cumplir con este objetivo.

“Una de las decisiones muestrales que el investigador suele tener que barajar es la *selección de contextos relevantes al problema de investigación*.

- En torno a esta idea, es preciso establecer algunos criterios de selección, tales como: heterogeneidad, facilidad de acceso, población (sexo-género, educación, ingresos, etc.)
- La decisión muestral casi nunca es fruto de un solo criterio.
- Los criterios de selección ponen en el tapete la cuestión de *representación*.” (Valles, 1997).

Cabe mencionar, que la representatividad de un muestreo cualitativo se basa en la capacidad de entregar información que permita responder adecuadamente los objetivos y propósitos planteados por la investigación (Miles y Huberman, 1994 en Valles, 1997).

Para tales efectos, el análisis específico de las percepciones obtenidas por la aplicación del instrumento cualitativo en cuestión, propone la obtención de resultados que se orienten hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los sujetos y procesos que se estudian (Taylor y Bogdan, 1998), a través de una inducción analítica de categorías, a partir de los discursos que se construyen, desde los cuales se posibilita la determinación de regularidades o patrones que los identifican.

Por tanto, el estudio constará de un muestreo no probabilístico dirigido, en el cual se intencionará que los casos seleccionados sean representativos de las características cualitativas del universo muestral compuesto por la totalidad de docentes de artes musicales en nuestro país.

4.3. Muestra de la investigación.

Para tales efectos, se aplicarán entrevistas semi-estructuradas a docentes de Artes Musicales que cumplan con los siguientes criterios de selección:

1. Docentes de Artes Musicales con al menos 5 años de experiencia ejerciendo en aula.
2. Docentes de Artes Musicales pertenecientes a establecimientos de dependencia particular subvencionada ejerciendo en la Región Metropolitana.

| |
|---|
| 3.5 ¿Se escuchaba música en su hogar? ¿en qué contexto? |
| 3.6 ¿Cuáles eran las preferencias musicales de su entorno familiar? |
| 3.7 ¿En su hogar se tocaba algún instrumento musical? |
| 4) En cuanto a su vida durante su formación docente: |
| 4.1 ¿Cambió su domicilio cuando ingresó a la educación superior? ¿Por qué? ¿Cómo era ese nuevo entorno? |
| 4.2 ¿Con quienes vivía? |
| 4.3 ¿En qué contexto se escuchaba música? |
| 5) Al momento de egreso: |
| 5.1 ¿Cómo se compone su núcleo familiar actualmente? ¿dónde vive?(descripción) |
| 5.2 ¿Cuáles son sus preferencias musicales? |
| II De acuerdo a su relación con la música: |
| II.1 Relación Activa: |
| 1. ¿Tuvo alguna práctica musical antes de entrar a estudiar Música? |
| 2. ¿Qué actividades de práctica musical realizó durante la carrera? |
| 3. ¿Realiza alguna práctica musical actualmente? (Grupo musical) |
| II.2 Relación Pasiva |
| 1. ¿Asiste a conciertos? |
| 2. Al momento de escuchar música, ¿de qué modo lo hace? |
| III Criterios de Formación |
| 1. ¿Dónde estudió?, ¿Entre qué años? |
| 2. ¿De qué manera la formación de especialidad ha influido en sus preferencias musicales? |
| 3. ¿Qué aspectos musicales se fortalecieron en su formación profesional? |
| 4. ¿Qué aspectos consideró deficitarios durante su proceso de formación musical? |
| 5. Luego de terminar sus estudios universitarios ¿ha realizado otro tipo de estudios musicales? ¿cuáles? |
| IV. De acuerdo a los aspectos de enseñanza a sus estudiantes |
| IV.1 Repertorio |
| 1. ¿Qué elementos consideras relevantes para la selección de un repertorio a utilizar en la sala de clases? |

| |
|--|
| 2. ¿Qué criterios utiliza para jerarquizar el repertorio que enseña en el aula? |
| 3. ¿Cuando usted enseña repertorio musical ¿Cómo trabaja los parámetros del sonido a partir de la ejecución instrumental y/o vocal? |
| 4. ¿Qué valor le asigna al contexto de una obra del repertorio? |
| 5. ¿Establece límites para trabajar la composición con los estudiantes?, ¿y cómo lo evalúa? |
| VI.2 Conocimiento y Paradigmas de la Educación Musical |
| 1. Cuando usted enseña un repertorio, ¿Qué habilidades y destrezas considera que los estudiantes debieran aprender? |
| 2. ¿Cómo relaciona el proceso de enseñanza aprendizaje de la música con otras áreas del conocimiento presentes en el espacio escolar? |
| 3. ¿De qué forma se incorporan las preferencias musicales de los estudiantes a la clase?, ¿qué conocimiento teórico aporta ese repertorio? |
| 4. El repertorio musical utilizado en la clase de música ¿es representativo con la tradición cultural y la historia de nuestro país? |

4.4. Plan de Análisis

Finalmente, respecto al modelo de análisis que se utilizará para la información recabada, las entrevistas semi-estructuradas serán registradas en formato audio, para posteriormente ser transcritas. Luego, la información obtenida será analizada, por medio de los niveles de datos o información planteados por Echevarría. Este autor se refiere a VII niveles, de los cuales en esta investigación se abordará hasta el nivel IVB.

En términos específicos, el plan de análisis de la información cualitativa, se enmarcará en la siguiente tabla elaborada por Echevarría.

| Nivel | Categoría de datos |
|-------|---|
| I | Características de los datos |
| II | Los datos se podrían obtener de observar y narrar por escrito el contenido de un video, a partir del cual realizar primero un manuscrito o directamente capturarlo en PC. Son del nivel II, porque no son los que se recolectó el investigador en el campo, sino que los construyó luego a partir de ellos. |
| III | Datos del nivel anterior a los que se les realizaron agregados, pero no se les modificó ni el orden, ni se eliminaron partes de ellos (no se los redujo). Los |

| | |
|------|--|
| | datos del nivel III surgen de marcar los datos del nivel II |
| IV-A | Datos del nivel II, III o IV-B, ordenados de un modo diferente, pero manteniendo la estructura lineal. Si son datos en formato de texto, los párrafos se ordenan de un modo distinto, pero cada párrafo sigue estando debajo o encima de los otros (esta forma de ordenarlos se rompen en las matrices y redes). |
| IV-B | Datos del nivel II o III a los que se les eliminaron algunas partes (es decir, son una selección de ellos), pero mantienen el mismo orden original. |
| V | Matrices y redes con segmentos de niveles anteriores |
| VI-A | Tablas, matrices y redes construidas sin datos de los niveles anteriores, sino con construcciones del investigador inferidas a partir de ellos. Por ejemplo, una matriz que sólo contiene códigos en filas y columnas y casos en celdas. |
| VI-B | Matriz de datos susceptible de análisis cuantitativo (datos directamente cuantificables) |
| VII | Tablas, cuadros cuantitativos y en general, información numérica que surge de contar elementos de la base de datos, que generalmente son códigos. |

(Echevarría, 2008)

Por otra parte, la confiabilidad y validez de la información recabada quedará asegurada mediante la adecuada selección de los entrevistados –muestra –. Igualmente y respecto a la validez del análisis cualitativo se aplicará el criterio de saturación de la información, como medida mínima para la generación de conclusiones, en otras palabras, se espera lograr a través del número propuesto de entrevistados, que en el análisis la información obtenida comience a mostrar ciertas regularidades en los distintos aspectos a investigar. Del mismo modo, se considera relevante la revisión de la información recabada, por parte de los distintos miembros que conforman el equipo de investigación a través de la realización de reuniones de discusión frecuentes.

A continuación se presenta el análisis de resultados, el cual se compone de una tabla que va desde lo particular a lo general, si es mirada de derecha a izquierda.

Ésta se conforma de cuatro apartados, siendo uno de estos las Evidencias, las cuales corresponden a extractos de las entrevistas realizadas. Luego, un segundo apartado llamado Caracterización, el cual se desprende de las mismas entrevistas, posteriormente esto es encasillado en un tercer apartado llamado Criterio, el que aproxima a algunos tópicos implícitos en el Marco Teórico. Por último el Criterio es clasificado en un cuarto apartado llamado Categoría, que corresponde a los conceptos claves expuestos en el Marco Teórico.

5. Análisis de Resultados.

Tabla de criterios de acuerdo a entrevistas realizadas a 7 profesores de Educación Musical.

| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencia |
|-----------|-----------------------|---------------------------------|--|
| Estética | Corriente Naturalista | Conformación del gusto estético | <p>Entrevista 1: -“Por mi parte como que se orienta más hacia el gusto popular, más hacia el folclore o como música, en realidad, sí música de países, tradicional de países”.</p> <p>Entrevista 2: - “...voy a actividades donde también ocurre la música, como una fiesta patronal, o una fiesta [para] una virgen, ahí también ocurre música no es un concierto, pero ahí también voy y escucho y veo música”. - “...me gusta la música afro, me gusta la música indoamericana, me gustan las bandas, me gusta la música tradicional. Yo creo que en los últimos años, eso me ha motivado bastante. Yo diría que en los últimos 10 años me he estado dedicando a eso”.</p> <p>Entrevista 5: -“...cuando estaban mis papás se escuchaba harta música, porque para ciertas ocasiones especiales mis viejos,--como era del campo--era muy patriota y pa’l 21 de mayo, 1ro de mayo. Para la fiestas de las vírgenes, no sé, cosas así se daba mucho para los ritos religiosos y también aparte de ritos, son como nacionales, ósea, el orgullo patrio, etc... etc...”.</p> <p>Entrevista 6: -“Principalmente el folclor; me gusta hartito... me gustan mucho los timbres folclóricos”. -“... siempre he sido muy apegado a la música folclórica”. -“...la música folclórica o andina me representan mucho”.</p> |

| Categoría | Criterios | Caracterización | Evidencias |
|-----------|------------------------|---------------------------------|--|
| Estética | Corriente Historicista | Conformación del gusto estético | <p>Entrevista 1:</p> <p>“...lo que llega sí... es música popular, ¿me entiendes? Eso sí, harto, pero de lo otro no”.</p> <p>-Mi esposo es más rockero en ese aspecto en la parte musical popular, y en la parte clásica se escucha harto Beethoven en mi casa, por opción de mi esposo, porque tiene como una carga emocional grande, pero sí, mucho Beethoven. Y en música popular generalmente Pedro Aznar o grupos rockeros, bueno The Beatles, por largos años hemos escuchado a The Beatles, así mucho, y Pink Floyd, Y es... no sé, hartos grupos rockeros. Esa música se escucha”.</p> <p>-“...en la parte musical, pienso que si hay algunas cosas que se fortalecieron más que nada como el gusto por la música popular, porque hasta ese tiempo en que yo entré a la universidad la única música que me seguía rondando era la música... no sé cómo decirlo porque no es “docta” la palabra pero sí la música del estilo de la tradición pero clásica”</p> <p>Entrevista 2</p> <p>- “La Nueva Canción Chilena, rock de los 60, de los 70, música afrocubana, trova, --estoy hablando de Silvio Rodríguez, Milanés--, música chilena [...] música de los años 70, 80, lo que se tocaba acá, en Santiago básicamente”.</p> <p>- “...sigo con un gusto por la música latinoamericana, por diversos estilos musicales que he ido conociendo entonces, tanto creadores o agrupaciones musicales de lo que se denomina comúnmente como la música popular, los formatos de música popular, me gusta el jazz, me gusta el rock”.</p> <p>Entrevista 3:</p> <p>- “...yo escuchaba mucha música</p> |

| | | | |
|----------|------------------------|---------------------------------|--|
| Estética | Corriente historicista | Conformación del gusto estético | <p>clásica, desde chico [...] Desde chiquitito mi abuelita, mi abuelo, siempre me inculcaron como un amor por la música; desde pequeño.”</p> <p>- “A mi abuelito le gustaba mucho la música vienesa, los vals[es] de Strauss, toda esa cosa. Música para guitarra clásica también; la música de Joaquín Rodríguez (sic), toda esa cosa. Y a mí, yo desde mi tierna edad, digamos, yo siempre escuché los Beatles: yo siempre me consideré Beatlemaniaco.”</p> <p>- “...allá en Serena no po’h. Tú convives con las orquestas, con los conjuntos todos los días; todos los días, entonces, la universidad está junto con la Escuela de Música. Entonces tú ves todos los días [a] niños que están tocando; conjuntos que están ensayando, y eso es un mundo súper apropiado pa’ estudiar música.”</p> <p>-“los Beatles [me gustan] cada vez mas yo creo, pero ponle tú me gusta mucho Queen, me gusta Radiohead”.</p> <p>Entrevista 4: “... por parte de mi mamá siempre habían discos de música clásica [...] y música orquestada como Bert Kaempfert algo así como de música de trompeta y música latinoamericana. En mi casa empecé a escuchar la Cantata Santa María, Patricio Manns y escuchaba por mí parte solo música po’h y en la casa existían esos discos: de Illapu; de Inti”.</p> <p>Entrevista 5: -“Folclor, hartoo folclor y también la música popular, como el bolero, la cumbia y la música pop de los años 70, 80”.</p> <p>-“Escucho mucho folclor, mucho Quilapayun, Inti-Illimani, mucho Sol y Lluvia, entonces bastante,</p> |
|----------|------------------------|---------------------------------|--|

| | | | |
|------------------|------------------------|---------------------------------|--|
| Estética | Corriente historicista | Conformación del gusto estético | <p>porque me abrió el horizonte que yo las escucho y las escuchaba”.</p> <p>Entrevista 6:</p> <p>-“[me gusta la] música progresiva puede ser, o la música experimental o fusión; me gusta también la parte más clásica...”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>-“Me nutrí del rock y todos sus abuelos...cachay...sipo eso ha sido como el gran descubrimiento pa’ mí en los últimos años”.</p> <p>-“... ocupamos hartos ritmos de diferentes lados poh, tenemos temas que son medio sambita, hay unas salsas... no se poh, hay de todo un poco”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Estética | Experiencia musical | Práctica de escucha pasiva | <p>Entrevista 1:</p> <p>- “Lo hago disfrutando, hay momentos así ponte tú que me dedico a escuchar música, y ahora con todo esto del internet y todo también es bonito escuchar música y ver los videos, entonces yo los fines de semana cuando logro tener algunos tiempo hago eso y me entretengo un montón ¿ya? porque ahora no sólo escuchas sino que está la imagen, y eso es importante”</p> <p>-Entrevista 2:</p> <p>-“...hay momentos que la música la escucho porque está acompañándome, está sonando ahí”.</p> <p>Entrevista 5:</p> <p>-“...sí, siempre [escucho música de fondo]”.</p> <p>Entrevista 6:</p> |

| | | | |
|----------|---------------------|----------------------------|---|
| Estética | Experiencia musical | Práctica de escucha pasiva | <p>-“...ella [mi mamá] era mucho de escuchar música en la radio. Después el que escuchaba música en la casa era yo, que desde chico siempre tuve un vínculo muy especial con la música.</p> <p>-“Ella [mi mamá] escuchaba mucha música de la Nueva Canción Chilena; escuchaba Silvio [Rodríguez]; Pablo Milanés... escuchaba...mmm...Juan Luis Guerra me acuerdo que también escuchaba hartito. También escuchaba mucho Inti [Illimani]; Víctor Jara... Bueno mi mamá escuchaba mucho, mucho Silvio cuando yo era chico, pero onda ¡Mucho Silvio! Era lo que más escuchaba, además de música más o menos romántica... Escuchó mucho [Joan Manuel] Serrat también...”.</p> <p>-“... no había un hábito por así decirlo, respecto al tema de escuchar música, osea’ pudimos haber estado escuchando música, pero hubo muchas veces en que en la casa no se escuchaba música. Sí, escuchamos algunos discos juntos, que ha ambos nos gustara, pero no éramos como fanáticos de poner discos y alucinar con ellos, no.</p> <p>-“...escucho muy poca música en mi casa...escucho como música de fondo cuando estoy haciendo algunas otras labores, pero no escucho música como un hábito en el que me voy a sentar a escuchar música, no...ehh en general escucho música... de la música que bajo de internet cuando la pongo en el mp4, en los trayectos en metro o micro, ahí por lo general es cuando escucho música”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>-“... si estoy en mi casa haciendo aseo y pongo música probablemente es decorativa [...]”.</p> <p>-“Por la vida con música...si...en la micro con música...pa’ todos lados...caminando”.</p> |
|----------|---------------------|----------------------------|---|

| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
|------------------|---------------------|----------------------------|---|
| Estética | Experiencia musical | Práctica de escucha activa | <p>Entrevista 2: - "...hay momentos que la música la escucho para estudiarla.</p> <p>Entrevista 3: - "O sea yo generalmente pa'h mi la música no es una cuestión de fondo o sea yo... si de repente estoy comiendo, digamos, no me interesa escuchar música, yo cuando escucho música ¡me siento a escuchar música!".</p> <p>Entrevista 4: "...por lo general me gusta escuchar [música]... escucharla sin hacer nada".</p> <p>Entrevista 5: - "...primero es cuando tú pones la intención de poner música, que es un pre, [...] porque hay algún sentimiento, hay alguna idea o algún tópico, o ponerlo porque queri' moverte o relajarte, lo pones, pero cuando [uno] empieza a escucharlo, empiezan a pasar cosas que uno no puede manejar en base a los sentimientos, en base al organismo mismo".</p> <p>Entrevista 7: - "... yo soy bien metía... así... me fijo en el pulso y la métrica y la cifra indicadora y el arreglo... cachay... no sé si yo sé tanto, pero por lo menos las cosas que yo manejo trato de hacer este ejercicio".</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Estética | Experiencia musical | Consumo musical | <p>Entrevista 1: - "...pero sí asisto a conciertos, no con una rigurosidad tan... pero sí asisto a conciertos de todo estilo".</p> |

| | | | |
|----------|---------------------|-----------------|--|
| Estética | Experiencia musical | Consumo musical | <p>Entrevista 2:</p> <p>- “Voy a algunos conciertos, no muchos, no tanto como quizás quisiera, también por un tema de recursos, porque gran parte quizás de los conciertos que se están dando son caros, sin embargo, voy a otros conciertos que en donde la entrada incluso es liberada”.</p> <p>Entrevista 3:</p> <p>- “...Iba a todos los conciertos, en Serena, hay una temporada de primavera, hay conciertos en verano [y] en invierno”.</p> <p>- “Generalmente voy a escuchar la sinfónica, la filarmónica, pero nada, muy poco de carácter popular”.</p> <p>Entrevista 4:</p> <p>- “...he asistido al de Silvio Rodríguez, pero el año pasado, como un amigo toca en los Inti, fui a todos los de los Inti, he ido a Quilapayun, Illapu, más de los de mis preferencias, pero mi hermana me invitó a ver a Maroon 5, también fui a ver eeh... y que otros grupos he visto, bueno cosas que tocan de repente en las plazas y cosas por el estilo”.</p> <p>Entrevista 5:</p> <p>- “Si, asisto hartito a conciertos, cada vez que puedo, lo que haya, una vez al mes, si es posible”.</p> <p>Entrevista 6:</p> <p>-“...generalmente voy más a escuchar cumbia...o mejor dicho a instancias en donde se haga música, más que conciertos como tal; más que pagar una cantidad de dinero considerable para ir a ver a alguien en especial...No, voy por ejemplo a las cuecas en el galpón “Víctor Jara”; voy a tocatas que se hagan en espacios abiertos; o también voy a apoyar los</p> |
|----------|---------------------|-----------------|--|

| | | | |
|------------------|-------------------------|------------------------|--|
| Estética | Experiencia musical | Consumo musical | <p>movimientos culturales [...] voy a ver presentaciones musicales o documentales”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>- “Es generalmente plata, o bien hay poco tiempo...si me organizo, claro, puedo ir...pero... no, no asisto mucho a conciertos, yo creo que en un promedio, uno al mes o dos al mes, máximo”</p> <p>-“... veo muchas bandas también que tocan con nosotros pero yo ir así como, tiempo libre, espectador, poco”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Ideología | Construcción ideológica | Formación académica | <p>-Entrevista 1:</p> <p>- “yo siento que el profesor por una parte se forma en la práctica, más allá de los ramos que son de pedagogía y todo, porque siento que son poco prácticos, ¿ya? yo encuentro que siempre hace falta eso de la parte práctica y como realmente “saber qué hacer en tal situación”.</p> <p>-Entrevista 2:</p> <p>- “Justamente la diversidad de miradas, de pronto, desde la institución, si no es por algunos profes que me instaron a buscar en otros lados conocimientos, en otras formas, en otros métodos, irme por otros caminos, lo más probable es que también hubiese tenido una formación exclusivamente desde el oficialismo musical, desde una alta cultura si se quiere”.</p> <p>-Entrevista 4:</p> <p>- “...estaba muy politizado en ese tiempo que mis papas estaban bien eeh... interiorizados, o bien dentro, digamos de la, de lo que va a ser la resistencia a la dictadura, entonces ellos por una cuestión de... de política también estaban muy dentro de lo que es la música</p> |

| | | | |
|------------------|-------------------------|---------------------------|---|
| Ideología | Construcción ideológica | Formación académica | <p>latinoamericana.”</p> <p>-“... había tenido un acercamiento con la música clásica, digamos, a la música selecta o arte superior”.</p> <p>Entrevista 6:</p> <p>-“ en cuanto a la formación, la parte del nexo entre la cultura y las sociedades, la parte más musicológica, de cómo uno pueda hacer, por ejemplo, una intervención en un grupo social que ya tiene un bagaje cultural y tú tienes que generar un contrapeso cultural, entonces...cómo generar ese cambio en la parte humanística, en la subjetividad de la gente, la parte subjetiva de cada persona y cómo tú como profe’ llegas a hacer un trabajo en el que estas generando una cultura dentro de ese círculo humano”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>-“... le dai’ mayor relevancia a los músicos de la tierra, cachay de este lado, también no se po’h, identificar a los pueblos originarios cachay o músicas de los pueblos, como se han ido fusionando con las músicas populares”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Ideología | Imaginario ideológico | Percepción de la realidad | <p>Entrevista 2:</p> <p>- “Pero yo creo al menos allá en el pedagógico, los que entramos ahí, los que hemos pasado por ahí, siempre estamos conociendo otras músicas, otras formas de aprender a otros maestros, que están en las salas, como fuera de las salas, en los patios, en la casa de un amigo o en otro barrio”.</p> <p>- Entrevista 3:</p> <p>- “...el reggaetón es para bailar, es pa’h... es música simpática igual po’h”.</p> <p>- “...mira me gustan Los Prisioneros, pero básicamente por</p> |

| | | | |
|-----------|-----------------------|---------------------------|---|
| Ideología | Imaginario ideológico | Percepción de la realidad | <p>las letras”.</p> <p>- “...yo voy a escuchar la sinfónica... alguna ópera, pero cosas así digamos más, más serio”</p> <p>- “...no me involucro mucho en política digamos o tratar de, de involucrar el tema político con la música, pero si mucho el tema social”.</p> <p>Entrevista 4: “Valdivia tiene un contexto musical bien importante en todos los estilos musicales, entonces todo, el conservatorio o la música clásica, igual por una cosa casi como chorreo hace que los otros grupos, ya sea rock, jazz, latinoamericano, cumbia, tengan un sello también valdiviano en cuanto a su calidad.”</p> <p>Entrevista 5: -“Deficitarios... la tecnología, en los dos, cuando estaba en el pedagógico el aspecto tecnológico estaba como recién naciendo, estaban empleando recién una sala de ensayo, y en el otro no había una sala de ensayo, ¿cachay? También el aspecto de incluir ciertas prácticas, o sea, de ir a ver como se hacen ciertos instrumentos, o de ir a ver como ensaya cierta gente. Dar la facilidad para que vaya a grabar, de cómo pasa el proceso. Ese aspecto tecnológico es deficitario.</p> <p>-“Yo estaba enfocado a ciertos temas, ya sea ideológico, más que nada por el folclor, porque los tiempos que me tocaron vivir, cachay, del 86´ hasta el 90´ por el cambio del No, era más que nada ideológico.</p> <p>-“... la música se vive, se siente, se palpa, se, ósea tiene que estar viva o si no, no es música”.</p> <p>-“...le puedo enseñar cueca de los Quincheros o les puedo enseñar cueca de los tres o cueca del Nano Parra o de los chinchineros, o</p> |
|-----------|-----------------------|---------------------------|---|

| | | | |
|-----------|-----------------------|---------------------------|---|
| Ideología | Imaginario ideológico | Percepción de la realidad | <p>también les puedo enseñar una cueca, la primera cueca de 1932 y esa no va ser significativa o de repente no se po's salen los 31 minutos haciendo una cueca, esa va ser representativa, porque claro, eso es lo que el cabro chico lleva".</p> <p>Entrevista 6: -“...el común de los chiquillos, en la básica por ejemplo siempre manejan sus repertorios, sus gustos musicales...las preferencias musicales de los chiquillos se incorporan a través de habilidades, habilidades para cantar, para percutir instrumentos, o habilidades motrices para tocar flauta, o habilidades auditivas...pero...haber...sus experiencias musicales previas tienen que ver con el bagaje cultural de ellos y que...no chocan o se contrasta con lo que una les enseña...muchas veces llegan como hambrientos de conocer algo distinto...como...qué vamos a hacer hoy día? qué tema vamos a sacar? Y después de esa etapa ellos muestran muchas veces mayor motivación por cantar... los chiquillos igual después quieren cantar, y se sientan a cantar y están esperando que tú les di la entrada, entonces su aporte igual es súper importante”.</p> <p>Entrevista 7: -“... [La UMCE tiene] un renombre... pero yo creo que están muy atrasados, los profes están muy viejos, la estructura está muy vieja, esta como medio obsoleto todo”.</p> -“En comparación con otras gentes que yo he visto en otros lados, y cuando pregunto y como se hacen las cosas...mira igual, yo no creo que tengan la verdad en ninguna |
|-----------|-----------------------|---------------------------|---|

| | | | |
|------------------|-----------------------|---------------------------|---|
| Ideología | Imaginario ideológico | Percepción de la realidad | <p>parte pero si lo comparo con algunos otros lugares, creo que se están quedando atrás, sobre todo con las universidades privadas...porque el recurso.. de pronto tu teni' profes que tienen 70, 80 años y que por más que sean una: eminencia musical...no están al día con las cosas que están pasando".</p> <p>-“... yo me he dado cuenta que por lo mismo mis compañeros más cercanos, los que estudiamos juntos generacionalmente, la mayoría prefieren tocar cosas que sean de acá, que sean en español”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Construcción | Influencia familiar | <p>Entrevista 1: -“Mi hermana pequeña tocó un instrumento, pero mucho después que yo tocara un instrumento, entro por influencia mía”.</p> <p>Entrevista 3: - “Bueno, mi abuela paterna tocaba guitarra, acordeón, piano; cantaba”.</p> <p>Entrevistar 5: -“...mi mamá aprendió a tocar órgano, piano y armonio, pero como no teníamos los instrumentos, ella tuvo sus conocimientos en la escuela de música. Pero no habían instrumentos, cero instrumentos o cantaba lo que ella sabía”.</p> <p>-“...mi papá era muy amate del tango, y ahora yo amo el tango, porque la línea melódica y la orquesta me parecen impresionantes y me abrió los oídos y la mente”.</p> |

| | | | |
|------------------|----------------------|------------------------------|---|
| Conocimiento | Construcción | Influencia familiar | <p>Entrevista 6:</p> <p>-“Mi mamá tocaba guitarra cuando yo era chico...pero tocó poca guitarra. Recuerdo que la mayor parte de mi niñez y mi juventud mí vieja ya no tocaba... Tacaba esporádicamente creo yo, tocaba, pero muy de vez en cuando”.</p> <p>-“... [Tocaba] canciones de Víctor [Jara], de Violeta Parra...eso más que nada. Tampoco fue muy dedicada a tocar guitarra, pero si la agarraba de vez en cuando y se sabía canciones de ese tipo.</p> <p>-“... mi papá y mi mamá cantaban... ellos cantaban juntos a veces, era lindo eso... entonces el tiempo que ellos vivieron juntos y que yo era muy guagua, siempre hubo música en la casa...”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>-“... no vengo de familia de músicos, pero si potenciaron mucho el aspecto en mí y en mis hermanos...mi papá gusta de cantar, mi mamá también, son súper afinados para cantar”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Conocimiento docente | Práctica musical de infancia | <p>Entrevista 1:</p> <p>- “Sí, yo estudié música desde que era niña, pero no entré por opción voluntaria en un principio”.</p> <p>- “...la guitarra no es lo mío, nunca me ha gustado, [...] la guitarra [la calidad del instrumento] era muy mala, entonces también eso me desilusionaba bastante, pero cuando me compraron otra tampoco cambiaron las cosas, y de ahí me inscribí sola por voluntad propia a unos cursos de flauta dulce que habían, entonces ahí</p> |

| Conocimiento | Conocimiento docente | Práctica musical de infancia | <p>comencé los estudios musicales, y eso te estoy hablando de cuando yo iba en quinto básico.”.</p> <p>Entrevista 2: - “si claro, yo a los 3 años por ejemplo, recuerdo que cuando vivíamos en Coquimbo me regalaron una zampona, a los 3 años yo tuve el primer acercamiento con ese instrumento. También un órgano, un teclado, un Bontempi, algo así me acuerdo. Luego un poquito más grande, cuando llegamos a Santiago, estaba en quinto básico, una guitarra me regalaron, me metí a un taller, luego [me regalaron] un charango, --un primo me enseñó a tocar charango--. Luego me metí a alguna academia a aprender instrumentos, tuve profes particulares, siempre estuve tocando y armando música y cosas así.”.</p> <p>Entrevista 3: - “Yo había estudiado guitarra clásica desde los nueve años”.</p> <p>Entrevista 6: -“En la básica estudié en el experimental Artístico de Mapocho hasta séptimo básico”. -“... empecé a tocar guitarra desde que iba en 6° básico”.</p> <p>Entrevista 7: -“...cuando chica estudie música, guitarra clásica”.</p> |
|--------------|----------------------|----------------------------------|---|
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Conocimiento docente | Práctica musical de adolescencia | <p>-Entrevista 1: -“Nunca he estado tocando en un conjunto oficial por mi cuenta, generalmente, o participaba de orquestas con los niños ¿cierto?, o hemos hecho los trabajos que hacíamos en la universidad, que ahí armábamos grupos, armábamos no sé, ponte tú, el “Canto para la</p> |

| | | | |
|---------------------|-------------------------------|---|--|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento o docente</p> | <p>Práctica musical de adolescencia</p> | <p>semilla” (sic) de la Violeta, lo tocamos completo, ese tipo de cosas, pero así como de pertenecer a un grupo de tocar, no, nunca lo he hecho”.</p> <p>-Entrevista 2: - “Claro, tuve varias. Tuve un taller también, en Puente Alto --me acordé ahora--, en la academia siglo XXI, aprendí a tocar quena y zampoña con unos músicos ariqueños.”.</p> <p>Entrevista 3: - “... antes de estudiar en el conservatorio también, yo ya tenía como un tercer, cuarto año de piano ya rendido”.</p> <p>Entrevista 4: - “...estuve en un grupo de música latinoamericana, el cual fue como la base después pa’ formar otros después en la universidad”. - “...en solitario [autodidacta], guitarra más que nada”. -“... en cuanto a guitarra, de tocar las músicas latinoamericanas y Silvio Rodríguez los tocaba así, todos los temas y toda la cosa, pero llegando a la Universidad a los 17 [años], ahí comprendí lo que era realmente la música”.</p> <p>Entrevista 6: -“...desde 3° medio hasta mi 3er año de Universidad, estudié [guitarra clásica] en el Conservatorio de la Universidad Católica” -“...tuve varios grupos cuando era chico...claro...haber...yo tocaba...Como empecé a estudiar música desde chico, en el experimental, siempre toqué, siempre tuve actividades musicales; o tocando yo, o cantando con amigos. Ahora yo... sí... toqué en un conjunto folclórico entre octavo básico y cuarto medio en el conjunto escolar que había en el colegio”.</p> |
|---------------------|-------------------------------|---|--|

| | | | |
|-------------------|------------------------|------------------------------|--|
| | | | Entrevista 7: -“...en la media estuve en la especialidad de folklore bailando, entonces hice, después de salir del colegio, varias actividades relacionadas...también viaje mucho bailando y tocando”. |
| Categorías | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Conocimiento o docente | Práctica musical profesional | Entrevista 1 - “...he hecho cosas pequeñas, como cursos de iniciación musical para niños, me involucré más en el trabajo de las orquestas.” -Entrevista 2: - “Mientras estaba estudiando pedagogía, sí. Asistí también a talleres instrumentales de percusión afro, de cuerdas latinoamericanas; clínicas, recuerdo, con músicos del jazz, del rock. Tuve esas capacitaciones a parte de lo que era la universidad”. - “toco en grupos, bueno mi práctica musical también tiene que ver con el colegio donde trabajo, yo trabajo en el Colegio Artístico Salvador, en La Florida, y ahí el trabajo es bastante “desde” el hacer música.” -“...he tocado en agrupaciones de rock fusión, estuve mucho tiempo en un proyecto ahí, ahora también estamos en un proyecto de fusión de cumbia andina, estoy participando hace 4 años, me tocó fundarlo eso. También he participado en comparsas de zampoñas, que es música, digamos, de tradición Aymara que se hace también en Santiago. En agrupaciones como los guitarreros, por ahí por el 2004, 2008.” -“Tuve la oportunidad de tener compañeros y profesores que me mostraron también lo que era la música y yo creo que claro que influye justamente, te presentan grupos, te invitan a conciertos, formamos bandas, proyectos |

| | | | |
|---------------------|-----------------------------|-------------------------------------|--|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento docente</p> | <p>Práctica musical profesional</p> | <p>musicales”.</p> <p>- “Magister en Musicología en la Universidad de Chile”.</p> <p>Entrevista 3:</p> <p>- “...también participé en varios cursos con profesores extranjeros [...] con unos ensambles franceses, hice un curso de música contemporánea acá en la universidad de Chile con un grupo alemán, hice unos cursos también acerca de música del romanticismo en la Escuela Moderna”</p> <p>- “Bueno yo cuando estaba en la universidad, digamos, gane un beca pa’ ir a hacer un curso de dirección orquestal en Brasil que fue más o menos por el año 84 y de ahí estuve en Brasilia digamos dirigiendo una orquesta grande”.</p> <p>-“Cuando estaba en la carrera formé una orquesta... una orquesta y hacíamos música barroca, tenía violines primeros; violines segundos; violas; cellos; clavecín; contrabajo; flauta travesa, hacíamos música barroca po’h y yo dirigía la orquesta eeh... y participe en el coro de la universidad también, varios años”.</p> <p>-“... en mi carrera nosotros tuvimos talleres de bronce, talleres de madera, talleres de cuerda, entonces pasamos como por todo el segmento”.</p> <p>Entrevista 4:</p> <p>- “...tenía un grupo que era de música latinoamericana se llamaba, Allipen, que estuvimos tocando como cuatro años en la carrera y grabamos un caset igual, con nuestros temitas y cosas por el estilo, tocamos en todas las peñas y cosas de la U”.</p> <p>- “...yo hice un Magister en Musicología”.</p> <p>Entrevista 5:</p> <p>-“La técnica, [...] la ejecución al instrumento, que era algo que para mí era algo, un leseo, un juego, pasó a ser algo más serio. Y</p> |
|---------------------|-----------------------------|-------------------------------------|--|

| | | | |
|---------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento docente</p> | <p>Práctica musical profesional</p> | <p>también conocer otros instrumentos, [...] conocer porque toca eso, porque hace esa nota, porque la tesitura de ese instrumento. Y también la organología. Como se hace, porque suena”.</p> <p>-“...E estudiado seminarios de músico-terapia, aplicado a primera infancia, que son los pre-kínder y primero, segundo, tercero básico. ¿Qué otro?, un curso de inglés aplicado a los cursos básico y adultos y ahora un Magister en Educación, pero con mención en inglés en la Universidad Central de Chile”.</p> <p>Entrevista 6:</p> <p>-“En la universidad estaba súper corto de tiempo porque estaba en pedagogía y estaba en guitarra clásica, entonces eso me absorbía todo el tiempo prácticamente [...] no me daba tiempo para dedicarme a otro tipo de proyecto o grupo musical. Lo que sí hacía, por ejemplo, era dar clases de guitarra y charango, me dedique más que nada a eso... a dar clases y a perfeccionarme en mis estudios y en los instrumentos que me apasionan”.</p> <p>-“...he tenido varios dúos de guitarra y charango o tríos... y grupos consolidados. Uno de ellos era “Tiempo Andino” que estuve varios meses practicando; tuve un grupo que se llamaba Collasuyun y después estuve en un grupo que se llamaba Alicanto. Bueno en verdad hubo un tiempo en que estuve tocando en los 3 grupos en paralelo. Pero ahora estoy tocando solamente con Alicanto”.</p> |
|---------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---|

| | | | |
|--------------|----------------------|------------------------------|---|
| Conocimiento | Conocimiento docente | Práctica musical profesional | <p>Entrevista7:</p> <p>-“...igual toda la vida estuve ligada de una u otra forma al arte...yo estudie en el Liceo Experimental Artístico toda mi vida”</p> <p>-“...cuando estaba en la universidad... me empecé a juntar con hartas chicas que tocaban [...] empezamos a juntarnos, a querer tocar juntas, a hacer, porque veíamos que nuestros compañeros se juntaban y tocaban [...] paralelamente estuve tocando en un grupo que era yo y muchos hombres...en los amigos...así como proyectos paralelos...este otro proyecto con los chiquillos se funa por no sé qué, pero y este [proyecto, con las chicas] continua siempre...y ahí nos desarrollamos harto así como instrumentalmente en el trabajo en equipo y también en la creación, empezamos a hacer temas de nosotras, ya no era solo reproducir y esa fue como el desarrollo...también en un momento me metí en un taller de cueca urbana y con los cabros de ese taller también seguimos tocando y armamos un grupo y vamos pa`lla y vamos pa`ca y nos conseguimos tocatas y todo”.</p> <p>-“unos amigos me invitaron a tocar a una banda [...], yo llegue, me pareció buena la propuesta porque además también tiene lo que a mi mucho me importa que es el decir cosas con...o sea si yo voy a hacer solo música, claro, probablemente voy a tratar de llegar a la fibra del ser humano, pero si tiene letra ya tengo que hacerla un poco más interesante, o bien con un contenido específico, si bien hay temas que son, ¡eh eh eh!...[gesto de festividad] todos para abajo, todos para arriba...hay hartos temas que tienen harta crítica social o bien te van contando historias de cosas cotidianas cachay..Hee...sipo hay de todo un poco, de hecho hay como una consigna que: no somos solo</p> |
|--------------|----------------------|------------------------------|---|

| | | | |
|------------------|----------------------|------------------------------|---|
| Conocimiento | Conocimiento docente | Práctica musical profesional | cumbia, somos un poco más que eso” -“A tocar, a eso sí que voy todos los fines de semanas a todos lados” -“...si...seguí perfeccionándome en algunos instrumentos [...] yendo a unas clases de varias cosas”. |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Conocimiento docente | Conocimiento racional | Entrevista 1: - “La formación que tú llevas finalmente, te hace crear un método, en primer lugar, y en segundo lugar, escoger repertorio de acuerdo a ese método que se pueda utilizar, entonces no es algo independiente, es algo que está ligado, conectado”. -Entrevista 2: - “...la llamada teoría o lectoescritura, el solfeo, que te permite como ordenar el mundo en relación a las tonalidades y el sonido occidental, entender el tema armónico, entender, como te decía, las tonalidades, los modos, por ende, entender también los instrumentos musicales, y más allá también entender la práctica musical, el momento de hacer música y tocar, poner a prueba esos conocimientos teóricos, ponerlos en vigencia sobre todo, ponerlos en uso, y darle una función más clara.” Entrevista 6: -“...por el lado técnico, la ejecución instrumental y sobre todo vocal; las distintas flautas; el piano; la voz el trabajo en coros y también el repertorio”. |

| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencia |
|------------------|-----------------------------------|---|--|
| Conocimiento | Conocimiento o docente | Conocimiento sensitivo | -Entrevista 2: - “Conocimientos también, digamos, estéticos, sobre la reflexión musical, tanto del punto de vista artístico - estético, como desde su uso y función, algo más social y cultural. Sobre todo de eso aprendí, estudiando musicología, entendí ahí y como “re-entendí” y capté muy claramente que la música no es exclusivamente sonido y que no es solamente un arte, sino que va más allá la música”. |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Conocimiento | Conocimiento o para el estudiante | Educación musical como desarrollo del sentimiento artístico | -Entrevista 1: - “A ver, difícil pregunta. O sea, a ver... lo que pasa es que en tercero básico yo me preocupé primero de que suene antes de trabajar una dinámica o algo así”. -Entrevista 2: - “el énfasis no necesariamente lo pongo yo en los parámetros del sonido cuando trabajamos un repertorio, yo diría que más bien lo que trabajamos es una construcción de un lenguaje musical en común.” - “la creación era que ellos, el texto que le pusieran, fuera su vivencia, que me contaran quienes eran a través de un texto. Entonces ahí claro, el límite de la creación, justamente [es que] me hablaran de su vida, y que me dijeran verdades, en forma poética, o concreta como quisieran, hablar, pero verdades”. |

| | | | |
|---------------------|--|--|---|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento para el estudiante</p> | <p>Educación musical como desarrollo del sentimiento artístico</p> | <p>- “Entonces es variable, creo que esos límites que propone la pregunta van a estar sujetos a ese grupo humano por’, y también a tus intereses y capacidades, también no hay que dejarse de lado, ni a los chiquillos ni a uno.”</p> <p>Entrevistado 3: - “Bueno yo siempre he pensado que, que música, artes plásticas, teatro son fundamentales en el sentido que desarrollan la creatividad en el alumno” - “Bueno, de partida cuando ellos tienen que cantar estoy involucrando lo que ellos quieren cantar y son preferencias de ellos”</p> <p>Entrevista 4: - “...que el tema tenga, digamos, ciertas características que puedan explicitar los parámetros del sonido, si no, yo las agrego, es decir, yo las arreglo de esa manera, si no tiene ningún corte específico pa’ hacer un silencio, yo lo corto, lo arreglo pa’ que de esa manera exista un silencio, la tensión del silencio”. -“... ellos hacen un trabajo sobre un grupo de su preferencia, a veces ellos traen música de su preferencia para poder analizarla formalmente, por ejemplo, ya más específicamente a veces, se forman grupos cuando ya, por ejemplo, estamos a fin de semestre, se pueden formar grupos que ellos toquen un tema de su preferencia, obviamente pasando por mí en cuanto a las alternativas, porque no van a tocar un rock muy pesado, en cuanto a que no van a tener los instrumentos para hacerlo porque un trash metal de pronto con flauta no les va a resultar”.</p> <p>Entrevista 5: -“...primero que todo, yo me voy a lo que es la organología, ¿por qué esos instrumentos?, ¿cómo suena?, ¿qué hago? o mi cuerpo, ¿por qué respiro?, ¿qué órganos hace que</p> |
|---------------------|--|--|---|

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento para el estudiante</p> | <p>Educación musical como desarrollo del sentimiento artístico</p> | <p>suenan esta nota? o como... [el] pulso de ese sonido. Primero voy a eso y después, más específicamente a la altura, porque cada persona tiene una altura. Ya 'tá hablado y yo 'toy hablando acá, pero yo puedo hablar así [voz aguda] o puedo hablar así [voz grave]...entonces hay un registro. [...] lo primero es el canto, antes de tocar nada, primero es el canto. Entonces cada alumno tiene un registro [...] y tú cantas eso, y un conjunto, después separando voces y después ¡ya! ¿Qué te gusta tocar? y después [...] la rítmica, claro, porque puede cantar muy bien, pero no tiene, ósea, como decía un director de orquesta, una negra no te puede durar 16 segundos o 8 microsegundos, según el vivace o el tiempo de vivace o el presto entonces eso po', eso es súper importante, la altura, el ritmo y después voy a la intención, como queri' tú cantar, a los parámetros que son agógicos o dinámicos".</p> <p>-“ No, no hay límites, no puede haber límites, ósea, tu les das una pauta, tiene tantos minutos, o tiene tantos tonos o tiene tanta rítmica o puede ser libre, pero no podi' pararle la maquina [con] límites, que dure 3 minutos, que tenga de un do a un sol, pero esas son instrucciones, son limitantes dentro de lo que estay ensañando, ósea si estay en básica, esas son limitantes, pero si estay en media y el cabro se maneja, no podi' limitarlo, ósea eso depende mucho del contexto donde tu estay trabajando y también lo que queri' llegar a futuro”.</p> <p>Entrevista 6: -“Los parámetros del sonido son muy fácil enseñarlos cuando tú ya logray' un nivel adecuado en los chiquillos de la ejecución del instrumento. Los parámetros de la música tienen que ver con un lenguaje musical y expresivo en el que tú logras que los chiquillos</p> |
|---------------------|--|--|--|

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento para el estudiante</p> | <p>Educación musical como desarrollo del sentimiento artístico</p> | <p>logren sentir verdaderamente lo que están tocando o interpretando. Cuando tú ya has tocado, y ya saben [los alumnos] lo que es la melodía, lo que es el sonido, saben lo que es la intensidad, el timbre, la textura, el volumen y quizás no lo manejen específicamente en términos conceptuales acerca de que se trata todo esto, que corresponde a la parte teórica o a los formalismos, pero sí en la práctica”.</p> <p>-“el común de los chiquillos, en la básica por ejemplo siempre manejan sus repertorios, sus gustos musicales...las preferencias musicales de los chiquillos se incorporan a través de habilidades, habilidades para cantar, para percutir instrumentos, o habilidades motrices para tocar flauta, o habilidades auditivas...pero...haber...sus experiencias musicales previas tienen que ver con el bagaje cultural de ellos y que...no chocan o se contrasta con lo que uno les enseña...muchas veces llegan como hambrientos de conocer algo distinto...como...qué vamos a hacer hoy día? qué tema vamos a sacar? Y después de esa etapa ellos muestran muchas veces mayor motivación por cantar... los chiquillos igual después quieren cantar, y se sientan a cantar y están esperando que tú les des la entrada, entonces su aporte igual es súper importante”.</p> <p>Entrevista 7:</p> <p>-“...si los chicos, por ejemplo a veces me dicen, queremos tocar algo un poco más de nuestro gusto personal, me dan opciones, yo les digo, mira esta nos sirve, esta no... y tocamos de repente lo que ellos quieren”.</p> <p>-“... en dos momentos, por lo menos, del año hago que ellos elijan más o menos lo que quieren tocar”.</p> |
|---------------------|--|--|--|

| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
|--------------|---------------------------------|---|---|
| Conocimiento | Conocimiento para el estudiante | Educación musical como desarrollo del entendimiento musical | <p>Entrevista 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “lo que se trata de hacer, al menos yo trato de hacer, es que la música nos sirva... justamente para desarrollar un sonido musical colectivo, un sonido musical propio también, con propiedad acorde a tu historia.” - “esta trilogía te propongo: “texto, contexto y pretexto”, son tres palabras cierto? El contexto vamos a decir que es el sistema significativo al que pertenece una música, a qué sistema pertenece, si pertenece a un sistema por ejemplo, hay gente que habla de “la nueva ola”, como sistema significativo, y el texto podría ser, la canción “la gotita” por decirte, que es el texto, que es una música que va a aludir a esa sonoridad, a esa estética y a ese periodo histórico, social, cultural que vivió cierto grupo de personas. Y el pretexto va a ser las motivaciones para elegir aquello, para hacer esa música, quizás un chiquillo te va a decir, sabe que yo elijo esta canción porque esta es la que cantaba mi abuelita, que se me murió y me la cantaba de niño, por eso yo me la aprendí y quiero cantarla, y me gustaría tocarla en un instrumento. Entonces yo siento que ese triángulo entre el texto que es la canción, el contexto que es el sistema, estilo, género o la estética a la que pertenece y el pretexto, las motivaciones van siempre unidas.” - “relación que uno tiene con su identidad a través de la música, como habilidad, también es una habilidad social y cultural, “como |

| | | | |
|---------------------|--|--|---|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento para el estudiante</p> | <p>Educación musical como desarrollo del entendimiento musical</p> | <p>yo entiendo quien soy a través de la música que hago”, donde estoy parado y en que tiempo estoy, en qué lugar, si yo digo que no sé, voy a elegir Led Zeppelin, porque [...], ¿por qué? Porque me está gustando, porque me identifico con esto, porque estoy en la edad de tocarlo, porque mis padres, porque estaba el disco en la casa, porque mis amigos, porque se me conecta con un grupo de mi edad.”</p> <p>-“no hay un repertorio, cada quien va armando su repertorio, [...] Con la historia cultural... de este país, yo diría que sí, porque los que la eligen son puros chilenos, en primer lugar. Más allá de que si tocan Guns N' Roses, y después tocan un tema no se [...] de, Charles Mingus, y después otro de Bob Marley. Porque yo entiendo como, también música de Chile lo que escuchamos, no solamente como la música folclórica que se supone o la música que se crea acá, también suena la Violeta Parra, también suenan Los Jaivas, o Los Tres, o Chancho en Piedra, Lucybell.”</p> <p>Entrevista 4:</p> <p>- “...yo creo que el contexto de... como decía el profesor Maturana, la música para mí son tres elementos fundamentales que son el pretexto, el texto y el contexto, el pretexto sería de qué manera el músico, compositor o interprete va a realizar el texto que sería la música y el contexto es parte de los otros dos, es cómo funcionan, porque funcionan”.</p> <p>-“yo creo que no [es representativo] porque en la tradición cultural de nuestro país no hay repertorio... como que no hay tradición en realidad, entonces... hay temas claro, Mira niñita o Todos juntos que se tocan porque tienen cierta facilidad en la flauta. Pero no hay una tradición eeh... musical secundaria, o sea, no existe , o sea, cada profesor</p> |
|---------------------|--|--|---|

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| <p>Conocimiento</p> | <p>Conocimiento para el estudiante</p> | <p>Educación musical como desarrollo del entendimiento musical</p> | <p>hace su mundo propio en los colegios a medida que va teniendo cierta confianza con los directivos o va trabajando más de dos o tres años, va haciendo más lo que a él le parece en realidad y eso es lo que yo también hago en realidad, porque tradición casi no hay”.</p> <p>Entrevista 5: -“...mira antes de entrar a la obra, hay que darles a los niños un baño de cultura, sobre qué pasaba en ese periodo”. -“ vamos a trabajar biología, siempre yo trabajo [de un modo] transversal, Biología, Educación Física, Matemática, Lenguaje, idioma, Historia, claro, por el contexto, porque yo creo que, [no le puedes] enseñar a alguien algo que pasó el año pasado [...] si para él no fue significativo, no le movió el piso, no sé, entonces, si tú no sabes nada [el alumno], tú teni’ que enfocarlo a ver qué pasó dentro del país y dentro del continente o dentro de su persona para poder recién, enfocarlo”. -“No, realmente para mí no, no es representativo, porque como dice, se contradice, ¿es representativo? Ya! para cierto tipo de tecnólogo o cierto tipo de profesores, pero a los niños no le puedes decir que sea representativo La Cantata de Santa María, que a uno le guste o no le guste, o no puede ser representativo no sé po’, el último himno que saco el Tupak Shakur o, caxai entonces para uno es representativo, para otros no, entonces eso es lo que uno tiene que poner en el tablero y decir que pesa más, lo que voy a enseñar como cultura o lo que voy a enseñar como músico, o lo que voy a enseñar [en el] aspecto teórico o aspectos prácticos”</p> <p>Entrevista 6: “...se les hace escuchar la canción que se quiere trabajar, si se les puede mostrar algún video se</p> |
|---------------------|--|--|--|

| | | | |
|------------------|---------------------------------|---|--|
| Conocimiento | Conocimiento para el estudiante | Educación musical como desarrollo del entendimiento musical | <p>hace...me preocupo de que al menos en su imaginación formen parte de ese contexto, de aquella intención de la música y expresión cultural del hombre y de su historia”.</p> <p>Entrevista 7: -“A ver, primero que todo el repertorio es un, es una ayuda para lo teórico que yo pueda estar pasando, siempre me interesa mucho que los chiquillos entiendan que la teoría, la música perdón... tiene teoría igual que las matemáticas, igual que cualquier ramo y que así como la música tiene teoría y tiene una gran parte práctica, los otros ramos debieran no ser solo teóricos y también tener una gran parte práctica, o sea todo tiene que ser un equilibrio y yo intento que lo entiendan así, por lo menos con mi ramo, si el otro profe no lo hizo, problema de él”. -“... me va a servir para la actividad funcionalmente y también me va a servir para que ellos entiendan el contexto en el que está hecha o, o para que esta hecha”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencia |
| Conocimiento | Conocimiento para el estudiante | Educación musical como desarrollo de los intereses del niño | <p>Entrevista 5: -“Yo siempre les digo a los cabros chicos, si ustedes aprenden música, van a ser buenos en Lenguaje y Matemáticas, que es lo que más piden. ¿Por qué en matemáticas?, porque tiene que seguir una rítmica, un compás, una métrica y el lenguaje, porque tienen que ir leyendo ciertos textos o aprendiendo nuevos lenguajes, como son: las notas, la altura, la lectura, la agógica y la dinámica”.</p> <p>Entrevista 6: -“...la música sale en representación de todas las asignaturas...creo que para pararse en un escenario, frente a una masa</p> |

| | | | |
|------------------|---------------------------------|---|---|
| Conocimiento | Conocimiento para el estudiante | Educación musical como desarrollo de los intereses del niño | crítica...para eso también se requiere el uso de muchas habilidades y la música te reúne muchos de esos conocimientos o destrezas...entonces como que se muestra todo junto, o a veces junto con los chicos que hacen literatura; con los trabajos de artes; con el taller de teatro; está todo dentro de lo mismo”. |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Repertorio | Selección | Criterios | <p>Entrevista 2:</p> <p>- “En primer lugar, conocer con quienes vas a trabajar, quienes son tu llamado grupos de estudiantes, conocer sus intereses, sus necesidades, sus proyecciones. En primer lugar, creo que eso es fundamental, o sea hacer música, una música en la cual ambos podamos aprender, en la cual podamos compartir, finalmente y dialogar [...] Luego mirar bien el contexto institucional en el que estamos, darnos cuenta si es una escuela técnica profesional o si es una universidad como ésta, si es una academia, qué es, y que objetivo persigue ese lugar y tratar de compartirlo con lo primero que te mencioné. También ver el tema material, de recursos, si tenemos un lugar para ensayar, si tenemos instrumentos o no, o tenemos que fabricar algo, o si tenemos que pedir. También va a determinar que música podemos hacer, de acuerdo a esos materiales.”</p> <p>- Entrevista 3:</p> <p>- “como hay que ver como dos aspectos: uno para que quieras la canción y el otro que a los chiquillos les sirva también en la parte musical”</p> <p>Entrevista 4:</p> <p>- “Que me guste a mí, primero, porque de esa manera yo puedo</p> |

| | | |
|------------|-----------|---|
| Repertorio | Selección | <p>transmitir a los estudiantes el entusiasmo por montar el tema y que lo conozca bien, es decir que conozca ya, su parte más interna del tema [...] su armonía, todo, el contexto del tema y todo lo que se refiere a ese tema musical que yo lo conozca y se haga parte de mí, para poder transmitirlo [...] la otra manera que yo no estoy muy de acuerdo es que... la propuesta de alumno también tenga que [...] los estudiantes van a elegir música que está de moda, por lo general, o sea, de cuarenta alumnos hay dos que van a elegir un tema de [The] Doors, por ejemplo, y los otros van... treinta y ocho van a elegir temas que están sonando en la radio porque es una cuestión lógica”.</p> <p>Entrevista 5: -“Los conocimientos previos, muy relevante, porque si yo les pongo una canción equis llámese rock, pop, folk o clásica, y si ellos no tienen los conocimientos previos o no han escuchado nunca cierto repertorio, yo no les puedo meter algo que lo van a encontrar fome, aburrido, estúpido, irrisorio, que no es un conocimiento... ¿cómo se llama?... un conocimiento que sea significativo”.</p> <p>Entrevista 6: -“...por eso no paso cualquier tema tampoco, y sé que eso también tiene que ver con una cuestión propia, de cada uno, como las canciones o los estilos que marcaron mi juventud, niñez o qué se yo... Puede ser un tema muy simple pero sin embargo puede transmitir una energía potente y en ese sentido el folclore es súper amigable con eso, porque... se pueden generar espacios y como son melodías pentáfonas, y repetitivas como que te llevan a una especie de trance, de entrar en una dimensión energética de la música además de la</p> |
|------------|-----------|---|

| | | | |
|------------------|-----------------|------------------------|---|
| Repertorio | Selección | Criterios | <p>interpretación”.</p> <p>Entrevista 7: -“Para el repertorio me interesa mucho... que sea repertorio ojala chileno [...] Ojala latinoamericano...y después pa’ fuera”.</p> <p>-“... siento que en muy pocos casos se le da valor a las cosas de aquí...y se quedan con lo que hay afuera, de lo que hay afuera hay mucho, de hecho tú si te meti’ al pent drive de cualquiera de los niños, grupos chilenos va a haber uno, y latinoamericano tres y de afuera cincuenta...y entonces me parece importante, sobre todo con los más chicos hablarles de personajes, hablarles de la música de chile, primero veamos lo que tenemos en casa que hay cosas súper buenas, hay cosas súper importantes...y después pa’ fuera po’h...eso...ese me parece un súper punto...ya...que el repertorio sea local... por otro lado que sea had hoc a la edad o sea si es un tema con muchos cambios en su armonía, no me sirve pa’ un niño de primero a segundo básico entonces el nivel de dificultad, o no se po’h, ese tipo de cosas darle, ir viendo de acuerdo a la edad que perciben...y de acuerdo al repertorio que más podría ser”.</p> <p>-“... cuando yo voy a tocar un tema debe estar igual relacionado con los contenidos que haya estado viendo”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencia |
| Repertorio | Selección | Jerarquización | <p>Entrevista 1: - “Lo hago porque creo que es importante, pero por sobre todo porque es hermoso, es una apreciación muy personal también, me gusta mucho, creo que ese repertorio es muy adecuado para trabajarlo con los niños porque bueno, el repertorio folclórico no es un repertorio que tenga mucha complejidad”</p> |

| | | | |
|------------|-----------|----------------|--|
| Repertorio | Selección | Jerarquización | <p>Entrevista 2: - “el repertorio más importante es el que proponen los estudiantes, siento que ahí voy a poder conocerlos, y siento que la elección de esos repertorios es un proceso de toma de decisiones y de conversación.”.</p> <p>Entrevista 3: - “que sea entretenido, que tenga ciertos valores que tengan que ver con lo social y yo creo que por ahí va la cosa”.</p> <p>Entrevista 4: -“...creo que mis preferencias musicales son todo, o sea en realidad, creo que no son de mi preferencia, es la música mala, porque música buena hay de todos los estilos [...] Como el reggaetón por ejemplo, músicas que no tienen mucho... mucho cambio de... poca armonía, poco ritmo, en cuanto a su cambio de ritmo, no que tenga un ritmoailable”. - “...hay que ver bien cuáles son las fortalezas y debilidades de cada curso para poder luego elegir este repertorio...que puede ir enmarcado en cuantos tocan guitarra, por ejemplo, [...] o teclado, flauta, etcétera, o cantan. ¿Te fijai’?, entonces eso lo haci’ escuchando el repertorio. Tener temas de apoyo po’h si no sale uno, el otro”.</p> <p>.</p> <p>Entrevista 5: -“Primero, hago una encuesta, ¿qué música escucha tú, tú, tú?, ¿qué música escucha en tu casa?, ¿qué música escucha tu mamá, tu papá, tu abuelo, tu tía?, ¿qué música escucha en la casa donde vas a fiestas? En base a eso, hago un filtro de ideas, por aquí puedo ir, por aquí no puedo”. -“ Jerarquizar el repertorio es difícil, porque el programa te exige</p> |
|------------|-----------|----------------|--|

| | | | |
|------------------|-----------------|-------------------------|--|
| Repertorio | Selección | Jerarquización | <p>que tú en cuarto año te aprendas todos los bailes de Chile y de ahí hasta séptimo, octavo, que el octavo te aprendan todos los músicos clásicos de Chile y en octavo, a los doce, quince años, no estay ni ahí con los músicas chilenos [...] escuchai' Violeta Parra y porque la escuchan en la teletón, en un programa o un aviso, [...] entonces no se puede. Pero no, yo no jerarquizo, sino [que me enfoco] más por la cuestión de abrir el abanico y culturizar a los cabros chicos”.</p> <p>Entrevista 6: -“...bueno lo más lógico sería en el orden de dificultad como recién te explique, pero principalmente el orden para enseñar el repertorio lo hago en función de lo que me parece... a mí... más interesante musicalmente. Aunque a veces me equivoco y termino enseñándoles un tema que les resulta difícil a los chiquillos, y tengo que volver a pasarles otra pieza”.</p> |
| Categoría | Criterio | Caracterización | Evidencias |
| Repertorio | Aprendizaje | Habilidades y destrezas | <p>-Entrevista 2: - “hay cosas que tienen que ver con el uso instrumental y otras que tienen que ver con las aptitudes, aptitudes y actitudes también, ¿cierto? hay distinto orden, [...], en algunos casos, es que también no hay un estándar, no hay una cuestión pa' todos igual, hay chiquillos que uno necesita que desarrollen una cuestión musical, un talento musical, porque se están proyectando hacia allá, hacia profesionalizarse.” - “actitud cada vez más de conciencia hacia tu ser musical, en el sentido de cuidado de tu instrumento, responsabilidad de llegar al ensayo, estudiar, traer los</p> |

| | | | |
|------------|-------------|-------------------------|---|
| Repertorio | Aprendizaje | Habilidades y destrezas | <p>materiales como corresponde, eeh, avanzar en las distintas técnicas de tu instrumentos, dependiendo del estilo que estés tocando y el instrumentos que estés tocando.”</p> <p>-“habilidades sociales, así como que esta persona pueda comunicarse, pueda tocar frente a público, también pienso en eso, que pueda trabajar en equipo, que aprenda a tolerar el fracaso, o a controlar la ansiedad.</p> <p>- hablando de destrezas, quizás son cosas que suenan más en relación a cuestiones concretas, quizás de uso, llegar a la hora, usar correctamente el instrumento y no estropearlo.”</p> <p>Entrevista 3:</p> <p>- “lo esencial es que se aprendan bien el ritmo, la letra y la melodía de la canción”.</p> <p>Entrevista 4:</p> <p>- “Bueno, en cuanto a instrumentos que aprendan los cambios básicos de acordes, si tienen tres, cuatro acordes si van a tocar guitarra, si va a ser un interludio o una introducción en flauta, que tenga las frases bien este...estructuradas y bien eeh... con su respiración correspondiente para que se entienda la frase, si es cantado que tenga una cierta afinación”.</p> <p>Entrevista 5:</p> <p>-“Habilidades y destrezas. Estoy pensado en lo que hice y en lo que haré, en los aprendizajes esperados, yo creo que tienen dos puntos, primero los que tiene el ministerio, que uno no se puede salirse de eso, y también un punto propio, una guía, que quiero yo lograr con ese curso”.</p> <p>-“Las habilidades son los aprendizajes esperados, ósea cada niño trae su habilidad, trae su oreja, o su colectivo musical”.</p> <p>Entrevista 6:</p> |
|------------|-------------|-------------------------|---|

| | | | |
|------------|-------------|-------------------------|--|
| Repertorio | Aprendizaje | Habilidades y destrezas | <p>...“destrezas motrices, a nivel de la ejecución; de coordinación de nociones rítmicas, de sentido... de la apreciación del sonido...eso es importante. Dentro de las habilidades igual hay varias cosas, porque ellos están generando comunicación con el resto entonces eso a nivel de habilidades se encuentra también el respeto, la empatía; el tema de hacer algo todos juntos, de trabajar en conjunto también es algo súper rico, las relaciones que se desprenden o se dan en el trabajo en grupo, más aun cuando hay un sonido bien trabajado, que motiva y es bien recibido por la audiencia”.</p> <p>Entrevista 7: -“... desarrolla las habilidades motrices y todas las cosas que te piden todos los niveles po’h cachay, de acuerdo a lo que se pide, igual yo trabajo súper de la mano con los programas del ministerio”.</p> |
|------------|-------------|-------------------------|--|

6. Conclusiones.

6.1 Conclusiones Generales

Una vez realizado el análisis de las entrevistas y de acuerdo a las preguntas establecidas que nos abrieron el campo investigativo, es posible afirmar, que existe una relación directa entre Conocimiento, Repertorio, Estética e Ideología. A partir de la evidencia, entonces, y de acuerdo a los supuestos planteados al inicio de esta investigación, se considera que:

1. La información recolectada en el análisis de entrevistas refuta el primer supuesto de la investigación, pues no hay evidencia de que los profesores de música al momento de traspasar el Conocimiento a los estudiantes en la aplicación del Repertorio, den prioridad a los aspectos técnicos musicales, que de acuerdo a esta investigación, se conoce como Paradigma Tradicional.
2. Los docentes, más que argumentar su elección de Repertorio a partir de la Estética e Ideología entregada por la casa de estudios a la que asistieron, lo hacen desde su experiencia personal y contexto sociocultural y familiar, en el que se formaron antes de ingresar a la educación superior, lugar en el que reafirmaron y/o complementaron sus posturas.

Con respecto a las preguntas de investigación y de acuerdo a las evidencias obtenidas en las entrevistas, los conocimientos que se desprenden del Repertorio –que son considerados por los docentes – tienen más relación con las habilidades motoras; con la apreciación musical; y con la vivencia propia del estudiante, de modo que la clase de música y el Repertorio trabajado en ésta sea significativo y coherente con la realidad del grupo estudiantil.

En términos de corriente Estética se pudo constatar que predomina la Historicista en la conformación del gusto por parte de los docentes, lo cual será un factor determinante a la hora de seleccionar el Repertorio escolar, ya que se da mayor importancia a la música como proceso cultural.

Continuando lo señalado por los docentes, se puede deducir que la música se mueve en espacios ideológicos, y presenta ciertas luces de imposición política. A partir de esto se puede inferir que la música es utilizada como un medio para diferentes manifestaciones de carácter político, lo cual de alguna u otra manera se adscribe a una ideología en particular y en consecuencia, se manifiesta en la elección docente.

Por otro lado, al momento de asistir a conciertos, los docentes dejan en evidencia tanto su Ideología como su postura Estética, esto lo hacen a partir de criterios en los cuales determinan que un estilo musical es mejor o más importante que otro.

Con respecto al tipo de Conocimiento que se desprende del Repertorio, los docentes manifiestan una preferencia por el Conocimiento de carácter psicomotriz, al mismo tiempo que consideran que el Repertorio trabajado, sea un impulsor de los Objetivos Fundamentales Transversales en la vida de los estudiantes.

Finalmente, de acuerdo a las motivaciones que poseen los profesores respecto de la funcionalidad del Repertorio podemos deducir que se trabajan de acuerdo a distintas características, como por ejemplo; las inquietudes de los estudiantes, los recursos del establecimiento y los gustos personales del profesor.

En lo que se refiere a los Objetivos Específicos de la investigación a partir del análisis de entrevistas se concluye:

- (1) El docente, al momento de trabajar el Repertorio lo hace en función de las utilidades que le entrega para enseñar un determinado contenido, es decir, se observa como un medio para y no como un fin en sí mismo. Por otro lado, los docentes consideran relevante que el Repertorio aporte un conocimiento significativo a los estudiantes, de modo que se conecte con las vivencias personales de ellos y logre ser un elemento que los ayude a desarrollar su identidad tanto personal como colectiva. Finalmente, destacan que gran parte del Repertorio sea representativo de su Cultura Tradicional, de manera que los estudiantes se familiaricen con ella.
- (2) Con respecto a las influencias que reciben los docentes al momento de ingresar a estudiar Artes Musicales, éstas se ven implícitas en la carga académica de la casa de estudios a la que asisten. Sin embargo, lo que resulta más significativo para ellos en términos de Repertorio no es lo que aprenden

y/o conocen en la universidad, sino que por el contrario de acuerdo a la evidencia es aquél que traen pues los ha acompañado durante su vida y de alguna manera los ha hecho encantarse por la música. Así mismo, se destaca que la Universidad entrega conocimientos vitales para el ejercicio docente, pero éstos tienen relación con la teoría musical, es decir: lectoescritura; audiciones; reconocimientos auditivos; historia del arte; etc. que se vincula con el Repertorio que la propia Universidad imparte. En este sentido se ha comprobado que los docentes desarrollan estudios paralelos mientras cursan su formación universitaria, esto principalmente porque los intereses de Repertorio musical, de acuerdo a lo declarado no estaría siendo abordados con los programas de estudio de la Universidad.

- (3) Los docentes reconocen como un elemento importante para la elección del Repertorio, conocer al grupo de estudiantes con que trabajarán en la sala de clases. Esta información queda en evidencia dado que se intenta adaptar el Repertorio a la realidad y personalidad de sus estudiantes. Así también, se otorga relevancia al contexto institucional en que se encuentran, dado que se buscan estilos musicales acordes a la Estética en la cual se reconocen los propios estudiantes de estos establecimientos educacionales.
- (4) Por otro lado, consideran los recursos materiales con los que disponen, como por ejemplo cantidad y variedad de instrumentos musicales con que cuenta el colegio para determinar el tipo de Repertorio y arreglo que desarrollan.
- (5) Más que desarrollar aspectos técnicos de la disciplina, los docentes al momento de enseñar un Repertorio lo hacen esperando que el estudiante desarrolle habilidades psicomotrices. En el mismo sentido se ha observado que los docentes asocian el montaje de determinados Repertorios musicales con Objetivos Fundamentales Transversales, tales como: capacidades afectivas; sociales; respeto a la diversidad; respeto a la diferencia de opinión; que sea tolerante a la frustración; que sepa respetar la diversidad de estilos; etc. Entre otras cosas busca potenciar y/o enriquecer la formación integral del estudiante.
- (6) El Repertorio es utilizado como un medio para generar y/o potenciar otros tipos de conocimiento implícitos en los conceptos de Estética e Ideología, no siendo necesariamente una herramienta ideológica.
- (7) Con respecto a los Planes y Programas propuestos por el MINEDUC, los docentes declaran que los usan sólo como referente para su accionar educativo.

Finalmente, de acuerdo a lo señalado por los docentes tanto las características ideológicas y estéticas que se manifiestan en la selección del Repertorio que practican en las aulas se evidencian en la selección y los arreglos del Repertorio trabajado. Esto a su vez es condicionado por ciertos elementos como lo son la cultura (local y extranjera), el contexto sociocultural en que crecieron y los gustos de los estudiantes con que trabajan, entre otros factores.

6.2 Conclusiones Finales

- Para efectos de próximos estudios, se estableció una definición del concepto Repertorio dentro del campo musical, a partir de la información recopilada en 7 diccionarios de Música, la RAE y SIBE-TRANS³. Comprobando pues, que el concepto no ha sido del todo estudiado, menos aun investigado, lo cual produjo ciertos problemas e inquietudes al momento de plantear Repertorio dentro del marco teórico, por lo cual se optó por formar una definición creada a partir de los autores y referentes ya mencionados.
- Otro ámbito investigativo se abre también partir de los distintos rótulos que ofrece la música, como lo son: tema, canción, obra, estilo, etc., definiciones, hasta ahora carentes de algún tipo de orden o jerarquización y utilizadas indistintamente por los docentes de música para referirse a los mismos en una suerte de acuerdo tácito.

A modo de sugerencia, una clasificación como la que se encuentra en la biología, como los son por ejemplo: los reinos, las familias, etc. lo cual podría ser una salida para esta problemática para generar una eventual taxonomía aplicada a la música para una futura investigación.

³ Sociedad de Etnomusicología – Revista Transcultural de Música.

7. Bibliografía.

7.1 Libros

- Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones nueva Visión.
- Barrenechea, M. A. (1918). *Historia Estética de la Música*. Claridad.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. España: Siglo XXI.
- Cardona, R. P. (2010). El arte como dramatización y experiencia estética. *UPB Universidad Pontificia Bolivariana*, 326-363.
- Chacobo, D. (1999). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*.
- Echevarría, H. (2008). *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*. Argentina: Homo Sapiens.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte ¿Ha sido y será siempre arte?* Ediciones Martínez Roca S.A.
- Faye, J. P. (1998). *El Siglo de las Ideologías*. EDICIONES DEL SERBAL.
- Frega, A. L. (2003). *Música para maestros*. Barcelona: GRAÓ.
- Gorina, M. V. (s.f.). *Diccionario de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Honegger, M. (1988). *Diccionario de la musica*. Madrid: ESPASA-CALPE.
- K. Marx & F. Engels en Cristhian Uribe. (2008). *La intención develada, estudios sobre música y construcción social*. Santiago: DIUMCE.
- Louis Althusser en Cristhian Uribe. (2008). *La intención develada. Estudios sobre música y construcción social*. Santiago: Ediciones UMCE.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del pensamiento*. Fondo de Cultura económica de España.
- Restrepo, P. C. (2010). El arte como dramatización y experiencia estética. *UPB Universidad Pontificia Bolivariana*.
- Sánchez Vásquez, A. (1978). Antología Textos Estética y Teoría del Arte. En A. Sánchez Vásquez, *Antología Textos Estética y Teoría del Arte*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. España: Losada.
- TRPPO, M. N. (2002). *Nuevo diccionario de la música*. Ediciones Robinbook.

Uribe, C. (2008). *La intención develada. Estudios sobre música y construcción social*. Santiago: Ediciones UMCE.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

7.2 Revistas

Jorquera, M. C. (LXIV, Julio-Diciembre, 2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*.

Guerrero, J. (2012). El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización. *Revista transcultural de música*.

7.3 Textos Virtuales

Henri Lefebvre en Ulrich Oslender. (1 de junio de 2002). "Scripta Nova" REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. Obtenido de "Scripta Nova" REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>

k. Marx & F. Engels en Estudios "Miguel Enríquez". (septiembre de 2001). *Web del Centro Estudios "Miguel Enríquez"*. Obtenido de Web del Centro Estudios "Miguel Enríquez": <http://www.archivochile.com>

Arnoletto, E. (14 de octubre de 2007). *Curso Teoría Política (cap; 8), Edición electrónica*. Obtenido de Curso Teoría Política (cap; 8), Edición electrónica: <http://es.scribd.com/doc/111505756/8/Capitulo-8>

comunicación, M. d. (domingo de julio de 2007). *Gobierno Bolivariano de Venezuela*. Obtenido de Gobierno Bolivariano de Venezuela: <http://www.docstoc.com/docs/117517434/AL%EF%BF%BD-PRESIDENTE-programa-N%EF%BF%BD-287>

Digón, P. (2003). *Dialnet*.

Digón, P. (5 de Noviembre de 2011). *Universia Biblioteca de Recursos*. Obtenido de Universia Biblioteca de Recursos: www.universia.net

Española, R. A. (12 de Noviembre de vigesima segunda edición). *diccionario de la lengua española*. Obtenido de diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=ideolog%C3%ADa>

Gauss, A. (7 de enero de 2013). *Centro de estudios de Psicología*. Obtenido de Centro de estudios de Psicología: <http://www.academiagauss.com>

<http://www.scaruffi.com>. (s.f.). Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de <http://www.scaruffi.com/avant/cpt2.html>

- ivy. (4 de diciembre de 2007). *El Mundo de Sofía, Filosofía*. Obtenido de El Mundo de Sofía, Filosofía: <http://ivonne85.blogspot.com/2007/12/marx.html>
- Jorge Larraín en Alejandro Lavquén. (19 de Abril de 2010). *Clarín firme junto al pueblo*. Obtenido de Clarín firme junto al pueblo: http://www.elclarin.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=20847&Itemid=2729
- K. Mannheim en Eduardo Villegas. (18 de octubre de 2012). *Prácticas Ideológicas*. Obtenido de Prácticas Ideológicas: <http://practicasideologicas.blogspot.com/2012/10/resumen-mannheim-ideologia-y-utopia-ii.html>
- K. Marx, F. E. (s.f.). *La ideología alemana*. Obtenido de La ideología alemana: http://esepulveda.cl.tripod.com/la_ideologia_alemana.htm
- Lavquén, A. (19 de Abril de 2010). *Clarín firme junto al pueblo*. Obtenido de Clarín firme junto al pueblo: http://www.elclarin.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=20847&Itemid=2729
- Mariano Fernández Enguita en Digón, P. (5 de Noviembre de 2011). *Universia Biblioteca de Recursos*. Obtenido de Universia Biblioteca de Recursos: www.universia.net
- Megías, E. V. (18 de octubre de 2012). *Prácticas Ideológicas*. Obtenido de Prácticas Ideológicas: <http://practicasideologicas.blogspot.com/2012/10/resumen-mannheim-ideologia-y-utopia-ii.html>
- RAE. (12 de Noviembre de 2009). *diccionario de la lengua española*. Obtenido de diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=ideolog%C3%ADa>
- Rusinek, G. (Diciembre de 2003). *Universidad de Cádiz*. Recuperado el 9 de Noviembre de 2012, de Universidad de Cádiz: <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/handle/10498/7756>

