

Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático

César V. Valdivia

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado
cesar.verdejo.v@gmail.com

Rolando Angel-Alvarado,

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado
rolando.angel.alvarado@gmail.com

Recibido: 20-09-2020 / Aceptado: 26-05-2021

Resumen: Este estudio profundiza en las representaciones sociales en torno de la educación musical mediante un estudio de caso realizado en un liceo emblemático¹ de Chile. Se emplea el método comparativo constante, entrevistándose a la figura directiva, la jefatura del Departamento de Música y la presidencia del Centro de Estudiantes del establecimiento. Los resultados revelan una multiplicidad de representaciones porque, mientras el profesorado tiene dificultades para actualizar sus prácticas, el estudiantado y la Dirección piensan la música como instancia para propiciar el bienestar psicológico y el desarrollo integral. En conclusión, las condiciones para la asignatura en el caso estudiado han mejorado porque el estudiantado asumió un rol activista, impulsando proyectos de mejora educativa.

Palabras claves: academicismo, reformas, política educativa, historia curricular, activismo.

Representações e ativismo na educação musical:

1. Liceo emblemático es una escuela pública de educación secundaria de alto valor patrimonial en Chile, ya que su calidad académica ha favorecido la movilidad social durante la historia republicana, formando importantes referentes artísticos, deportivos, intelectuales y políticos.

ISSN 2452-5855

DOI: 10.5354/2452-5855.2021.64345

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

O caso de uma emblemática escola secundária

Resumo: O presente estudo investiga as representações sociais da educação musical em uma escola secundária emblemática do Chile. O método comparativo constante é aplicado, entrevistando o diretor, o presidente do Departamento de Música e o presidente do Conselho de Alunos de uma escola secundária. Os achados revelam uma variedade de representações, pois, enquanto os professores apresentam dificuldades para atualizar suas práticas, tanto o diretor quanto os alunos entendem a música como uma atividade para promover o bem-estar psicológico e o desenvolvimento holístico. Concluindo, as condições para a disciplina melhoraram na escola porque os alunos assumiram um papel ativista, realizando projetos de melhoria educacional.

Palavras-chave: academicismo, reformas, política educacional, história do currículo, ativismo.

Representations and activism in music education: The case of an emblematic secondary school

Abstract: The present study delves into social representations toward music education in an emblematic secondary school from Chile. The constant comparative method is applied, interviewing to the principal, the chairperson from the Department of Music, and the chair of Student Council of one secondary school. Findings reveal a variety of social representations because, while music teachers show difficulties for updating their teaching practices, both the principal and students understand the music as an activity for fostering psychological wellbeing and the holistic development. In conclusion, conditions for music subject have improved because students took an activist role, undertaking projects for educational improvement.

Keywords: academicism, reforms, education policy, curriculum history, activism.

Introducción

El presente estudio se propone determinar las representaciones sociales que existen acerca de la educación musical en los liceos emblemáticos chilenos, puesto que en nuestro país solo dos de cada cinco estudiantes asisten a una escuela que posee aula de música (Duarte, Juareguiberry y Rácimo, 2017). Por lo tanto, en esta área los principios fundamentales de equidad y calidad educativa se vulneran en Chile antes de que las lecciones de música se impartan concretamente en las aulas (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017), lo que fuerza a las comunidades estudiantiles a emprender acciones asumiendo un rol activista para superar las limitaciones sistémicas y las barreras psicosociales de sus integrantes. Es decir, las comunidades estudiantiles emprenden la educación como una actividad política en donde deben asumir roles transformadores para mejorar las condiciones y la calidad de la educación musical (Zamorano-Valenzuela, 2020).

Los liceos denominados emblemáticos, portan una arraigada memoria colectiva marcada por su valoración patrimonial de saberse parte de las pocas instituciones educativas que datan del origen de la república (Pérez y Rojas, 2020). Estos establecimientos se consideran centros educativos de excelencia académica (Bellei, Orellana y Canales, 2020; Pérez y Rojas, 2020), ya que el país no solo reconoce sus contribuciones en la formación de agentes artísticos, deportivos, intelectuales y políticos a lo largo de la historia republicana, sino que también les asigna la responsabilidad de alcanzar resultados destacados en evaluaciones estandarizadas de carácter nacional o transnacional. Debido a esto, son reconocidos como centros de educación pública de excelencia académica.

Este tipo de establecimientos seleccionan al estudiantado en base a talentos y méritos académicos mostrados durante la educación primaria (Araya y Dussailant, 2019; Fontaine y Urzúa, 2014) y, por consiguiente, el principio de excelencia se asegura durante los procesos de selección y no necesariamente mediante las prácticas pedagógicas porque, en estricto rigor, tales liceos se enmarcan en modelos academicistas, al poner el foco en las pruebas estandarizadas (Eyzaguirre, 2016; Quiroz-Fuentes, Sennas-Vásquez y Contreras-Salinas, 2019).

Este panorama permite aseverar que la mera existencia de los liceos de excelencia implica que no todo el estudiantado accede a una educación de calidad, de modo que no hay igualdad de oportunidades para acceder a estudios terciarios (Quaresma y Zamorano, 2016).

En este punto, es conveniente considerar que las representaciones sociales “constituyen conocimientos prácticos que sirven a los individuos para comprender y comunicarse en su entorno social” (Zamudio, López y Reyes-Sosa, 2019, p.30). Por consiguiente, permiten establecer un orden social y material que se determina por las condiciones ideológicas e históricas, el sistema de valores y normas, así como también por la memoria colectiva (Abric, 2011). Esto implica que las representaciones sociales no solo se vuelven estables en las sociedades, sino que también se hacen resistentes al cambio (Moliner y Abric, 2015). Desde esta perspectiva, es importante considerar que el academicismo da cuenta de una educación estratificada y jerárquica que se centra en la adquisición y desarrollo de competencias demandadas por el mercado laboral (Schwartzman, 2011), priorizando algunos conocimientos por sobre otros. Según Angel-Alvarado (2020a), los sistemas educativos que abogan por el academicismo tienden a considerar la educación musical como una asignatura superflua, dando lugar a representaciones sociales que infravaloran el aporte educativo de la música. En consecuencia, la asignatura de música significa una pérdida de tiempo lectivo dentro de la programación académica (Angel-Alvarado, Gárate-González y Quiroga-Fuentes, en prensa), así como también de recursos financieros para su implementación (Aróstegui, 2016).

Dado que han debido implementar la mayoría de las reformas educativas decretadas en la historia republicana, actuando como referentes de excelencia, se vuelve imperioso ahondar en las representaciones sociales existentes en los liceos emblemáticos en torno a la educación musical. Específicamente, el presente estudio tiene como objetivo determinar las representaciones sociales que existen hacia la educación musical en un liceo emblemático situado en Santiago de Chile, entrevistándose al ápice estratégico de la institución, a la jefatura del Departamento de Música y a la Presidencia del Centro de Estudiantes. Por lo expuesto, cabe destacar que este estudio busca responder la siguiente

pregunta de investigación: ¿Cómo se expresan las representaciones sociales de tres agentes directivos respecto al diseño e implementación de la educación musical al interior de un liceo emblemático?

Comprendiendo el activismo desde la historia curricular de la educación musical en Chile

El activismo ha sido un tema de debate permanente a lo largo de la historia de la educación musical chilena porque, además de las brechas económicas y culturales que han existido entre los distintos sectores de la sociedad, la enseñanza de la música se ha comprendido como una actividad política que busca transformar sociedades (Zamorano-Valenzuela, 2020), aspirando a la construcción de identidades, el bienestar emocional, la igualdad de oportunidades y la justicia social (Pozo, 2020; Samper, 2016; Schmidt, 2015). En este punto, cabe señalar que el activismo da cuenta de una consciencia social que surge de las representaciones colectivas sociales evocadas durante la experiencia en el entorno social (Zamudio et al., 2019), pero que se rebela ante las condiciones ideológicas e históricas que se resisten al cambio demandado por la sociedad (Moliner y Abric, 2015) porque la normalización de estereotipos sociales, para bien y para mal, tiene un impacto emocional en las personas (Miranda y Blais-Rochette, 2020).

Según Capasso y Bugnone (2019), las prácticas activistas en ámbitos artístico-culturales se fundan en principios de cooperación que toman como base el trabajo en red dentro de las comunidades, el predominio de lo público mediante el libre acceso y la continuidad de los proyectos a largo plazo porque las condiciones sociales de orden ideológico e histórico suelen tender hacia la toma de decisiones en reuniones privadas, la potenciación de iniciativas privadas con recursos públicos y la generación de proyectos cortoplacistas. Por lo dicho, es preciso entender las reformas educativas implementadas en Chile desde una mirada activista que permita comprender la valoración de la educación musical con el paso de los años, tomando como referencia los mecanismos de diseño curricular, los propósitos educativos y los retos psicosociales que se han debido enfrentar.

Enseñanza secundaria y educación musical: Análisis curricular desde 1847 a 1996-1998

Según Sepúlveda (2017), la educación musical se incorporó al currículo oficial de educación primaria en 1847 bajo el nombre de *Canto Llano* porque la asignatura más importante y transversal en el programa de estudio era *Latín*. Las críticas que surgieron tras aquella decisión provocaron que el nombre de la asignatura se modificara por *Música Vocal* durante la reforma de 1860. Dicho esto, es preciso señalar que no fue hasta la reforma de 1893 en que la música fue incorporada en los planes oficiales de estudio para la educación secundaria bajo el nombre de *Canto*, puesto que, a partir de canciones marciales y religiosas era posible construir sistemas ideológicos y morales de manera transversal en todas las escuelas (Pino, 2015). Sin embargo, cabe señalar que estas propuestas curriculares quedaron solo en buenas intenciones porque la escasa formación profesional, la falta de recursos y los conflictos de clase entre una burguesía de conservatorio y una clase media aún sin identidad propia, harían que no se cumplieran ni en cobertura ni en calidad las expectativas de la naciente asignatura. (Pino, 2015).

La reforma de 1935 también apuntó a reducir las brechas culturales entre clases sociales mediante la implementación de la asignatura *Música y Canto*, la que ponía el foco en la incorporación de métodos activos de enseñanza como Dalcroze, para que las canciones se aprendieran de memoria y posteriormente se procediera al aprendizaje de los elementos musicales mediante la exploración y el descubrimiento. Es importante mencionar que la reforma de 1935 comprendía la educación musical como algo más que un docente hablando de música, estableciendo la incorporación de la tecnología que representaba la vitrola y la radio con el afán de que el estudiantado escuchara música en sus hogares. En este punto, Sepúlveda (2017) destaca el papel desempeñado por el músico, compositor y educador Domingo Santa Cruz, porque su labor desempeñada mediante la Sociedad Bach fue clave para reposicionar la educación musical en el currículo nacional, en tiempos en que la importancia de la asignatura estaba en cuestión. Es importante indicar que el aporte de Santa Cruz a la educación musical va más allá de la

promulgación de la reforma de 1935, ya que a nivel nacional participó en la creación de la Asociación de Educación Musical en 1946 (Santa Cruz, 1946), mientras que, a nivel internacional, fue integrante de la primera junta directiva de la *International Society for Music Education* (ISME; McCarthy, 2004).

Posteriormente, la reforma de 1949-1955 fue determinante para la educación musical porque la Asociación de Educación Musical participó activamente en la elaboración de los programas de estudios (Lawler, 1964; Santelices, 1959), constituyéndose la asignatura de *Educación Musical* en los niveles de educación secundaria. El foco estaba puesto en el desarrollo integral del ser humano, abarcando la adquisición y desarrollo de habilidades expresivas a nivel lingüístico y artístico, de apreciación estética y el pensamiento crítico. Al igual que en las reformas previas, las desigualdades sociales quedaron a la vista (Gayán, 1947) porque la formación docente marcaba diferencias entre el profesorado orientado a desempeñarse en niveles de educación secundaria y los que se formaban para ejercer en contextos de educación primaria. Los primeros recibían formación musical en el Conservatorio Nacional (Nuñez, 1960), mientras que los otros eran docentes normalistas que tenían limitadas opciones formales para aprender un instrumento musical, de modo que su repertorio se limitaba a la música popular y tradicional (Guerra, 1959).

Luego vino la reforma de 1965, la que también apuntaba al desarrollo integral del ser humano, centrándose la *Educación Musical* para los niveles de educación secundaria en “la práctica musical relativa tanto a la ejecución como también al desarrollo de la discriminación auditiva, el conocimiento histórico de estilos, obras y autores, así como algunos lineamientos relativos a la formación estética de auditores” (Poblete, 2010, p.17). Para ello, la asignatura se estructuró en base a ejes que se centraban en la audición dirigida, la lectura musical, la creación y la práctica vocal e instrumental, ya sea de manera solista o grupal. En este período, se reafirma el interés pedagógico en los métodos de enseñanza, poniendo énfasis en la implementación de los métodos instrumentales como *Orff* y *Kodály*, así como también en las técnicas pedagógicas de Violeta Hemsy de Gainza y otros pensadores de América

Latina y el mundo a través de la participación activa de la Asociación de Educación Musical. No obstante, Pino (2015) señala que la reforma de 1965 representa la primera vez en que la educación musical pierde terreno en el currículo obligatorio porque se volvió optativa en los últimos niveles de educación secundaria. En concreto, el estudiantado debía elegir entre Educación Musical o Artes Plásticas. Este principio de optatividad, junto con la falta de recursos y las desigualdades en la formación docente, profundizarían las brechas socioculturales entre escuelas y clases sociales.

En 1970, la Asociación de Educación Musical se disuelve (Sepúlveda, 2017) y, a los pocos años, Chile quedó bajo mandato de un régimen totalitario por 17 años. En ese contexto, surgió la reforma de 1981, la que profundizó aún más las segregaciones socioculturales porque, mientras la música docta se comprendía como un arte superior, la música popular era comprendida como una expresión de baja cultura (Poblete, 2010). Por lo tanto, la noción de arte generaba una tensión permanente no solo dentro de los grupos intelectuales, sino que también en la sociedad en general porque a la música popular se le atribuían términos peyorativos, como, por ejemplo, llamar *música cebolla* a baladas románticas como el repertorio de Los Ángeles Negros o Zalo Reyes, *música satánica* a canciones ligadas al *punk* o el *heavy metal*, entre otros.

Además de lo anterior, cabe señalar que la asignatura volvió a centrarse en los valores morales, aunque esto se hizo desde una perspectiva nacionalista porque el Himno Nacional asumió un protagonismo junto con los himnos de las distintas fuerzas armadas y de orden. Ciertamente, la reforma de 1981 implicó un retroceso curricular para la educación musical porque, además de la falta de recursos y las desigualdades en la formación docente, la asignatura se volvió optativa en todos los niveles de educación secundaria, los programas de estudio no fueron construidos de manera participativa con profesionales de la educación musical y no se contó con colaboraciones internacionales dado el aislamiento del país por motivos del régimen totalitario.

Tras el retorno de la democracia, se promulgó la reforma de 1996-1998, la que instauró las bases de la asignatura *Artes Musicales* sobre los ejes de escuchar, interpretar y reflexionar (Poblete, 2010). Cabe

destacar que esta reforma mantiene el carácter optativo de la asignatura en los niveles de educación secundaria, recayendo nuevamente la decisión lectiva en el estudiantado al tener que elegir entre Artes Musicales o Artes Visuales. Por consiguiente, este panorama curricular sigue profundizando las brechas socioculturales porque, en estricto rigor, un grupo de estudiantes no tuvo oportunidad para formarse musicalmente durante la educación secundaria. Es preciso señalar que la falta de recursos sigue existiendo, así como también las desigualdades en la formación inicial entre docentes especialistas y generalistas.

También es importante considerar que la reforma de 1996-1998 sustituyó el nombre *Educación Musical* por *Artes Musicales*, lo que a nivel patrimonial y de memoria colectiva² implica dejar atrás uno de los legados más preciados que dejara la Asociación de Educación Musical. Por lo dicho, la reforma democrática deja entrever una devaluación de la educación musical, a un punto tan perjudicial que solo se puede comparar con los programas que implementara el régimen totalitario porque transgredió los límites **éticos** al borrar todo legado que dejara la Asociación de Educación Musical, manteniendo los principios de optatividad que ya tenía la reforma de 1981.

Además, es importante tener en cuenta que el nuevo título de la asignatura es inconsistente con el discurso curricular que abogaba por comprender la música desde la sensibilidad estética, la expresión artística y las características culturales, puesto que deja entrever una balanza más cargada hacia la noción de arte al ser “particularmente exigente en el plano de las técnicas” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2004, p.9). Es decir, la visión artística de la música invisibiliza prácticas musicales que, en lugar de responder a parámetros estéticos, cumplen una función social dentro de una comunidad o incluso una cosmovisión (cf. Jorquera, Valverde y Godall, 2020). Dicho esto, es plausible aseverar que la reforma de 1996-1998 mantiene las distinciones entre arte supremo y baja cultura, lo que desencadenaría una desconexión con el resto del mundo porque la educación musical internacional, por

2. La discusión por el nombre es importante porque la denominación “Educación musical” se logró mediante prácticas activistas del magisterio.

esos años, ya se orientaba hacia las pedagogías críticas y el constructivismo (Elliott, 1995). Por nombrar algunos ejemplos, se puede destacar la pedagogía feminista en educación musical (Lamb, 1996), el rol de la música indígena en la educación musical formal (Rose, 1995) o el enfoque holístico para la educación musical (Wright, 1996).

Visión curricular actual de la educación musical: Desde el 2010 al 2019

Aun cuando la última década ha sido particularmente ajetreada para la educación musical de Chile, no se han observado mejoras relevantes para la asignatura, sino que, al contrario, es plausible decir que la educación musical ha perdido terreno en el currículo oficial. En concreto, el detrimento de la asignatura se hace visible el 2011 con la entrada en vigor del Decreto 1363 (MINEDUC, 2011), puesto que redujo el tiempo lectivo de la asignatura en los últimos niveles de educación primaria, tomando como base la reforma de 1996-1998.

El 2012 comienza una nueva reforma, ya que el MINEDUC presentó las bases curriculares para la educación primaria (MINEDUC, 2013), entendiéndose la educación musical como asignatura obligatoria dentro del currículo oficial, siendo importante enfatizar que la asignatura comienza a llamarse *Música*, abandonando el nombre *Artes Musicales*. Todo esto con la intención de que la asignatura se comprenda desde un enfoque constructivista basado en el modelo de aprendizaje por competencias porque el foco se pone en los aprendizajes y no en los contenidos a impartir. Más allá de aquellos cambios, es preciso señalar que los ejes de la reforma de 1996-1998 se preservan, aunque con ciertos matices. A saber, los nuevos ejes de aprendizaje son: Escuchar y Apreciar; Interpretar y Crear y; Reflexionar y Contextualizar.

El proceso de reforma continuó el 2015 con la presentación de las bases curriculares para la educación secundaria baja (edades de 13 a 16 años; MINEDUC, 2016). En estos niveles la asignatura de *Música* se volvió optativa, ratificándose las medidas curriculares que establecía el Decreto 1363, aun cuando fuera derogado tal decreto el 2016. Es

preciso señalar que los ejes de aprendizaje musical que se establecieron para la educación primaria se mantienen en la educación secundaria baja, con excepción del concerniente a la reflexión, el que se comienza a denominar como *Reflexionar y Relacionar*. Por lo tanto, el constructivismo basado en el modelo de aprendizaje por competencias sigue siendo el pilar epistemológico de la asignatura, poniéndose el foco en la adquisición y desarrollo de competencias disciplinares y transversales que sirvan tanto para el mercado laboral como para la realización de estudios terciarios.

El proceso de reforma acaba el 2019 con la publicación de las bases curriculares para la educación secundaria alta (edades de 17 a 18 años; MINEDUC, 2019), representando un retroceso para la educación musical porque, aun cuando se incluya de manera optativa, está inserta dentro de la asignatura *Artes*, la que se compone de un amplio banco de disciplinas artísticas: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro (MINEDUC, 2019). En otras palabras, la educación musical deja de entenderse como asignatura, siendo reducida a disciplina artística llamada *Música*. En vista de tal estructura curricular, las bases curriculares establecen que todas las asignaturas para la educación secundaria alta deben impartirse mediante el aprendizaje basado en proyectos y, para ello, la asignatura Artes se estructura a partir de tres ejes: Expresar y Crear; Aprender y Responder; Comunicar y Difundir. Así, la disciplina artística Música recoge los ejes, poniendo el foco en que el estudiante sea capaz de interpretar repertorio personal y de otros; evaluar las actividades musicales propias y de pares, así como emprender proyectos colaborativos de difusión. Por consiguiente, la disciplina artística se centra en la adquisición y desarrollo de competencias ligadas a la industria musical.

Presentada la reforma de 2013-2019, es preciso señalar que se han emprendido acciones estatales para reducir las desigualdades observadas en las anteriores reformas. Por ejemplo, el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística (MINEDUC, 2018) sirvió para entregar equipamiento artístico a las escuelas, así como también para potenciar la formación en didáctica de la música del profesorado especialista y generalista. Si bien aquella política pública no ha resuelto

el problema, sí deja entrever una intención gubernamental por subsanar las desigualdades. Otro ejemplo es la Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022 (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016) porque propone fortalecer la educación musical escolar mediante la generación de audiencias, la proyección de jóvenes talentos, la reducción de las brechas de acceso a equipamiento e infraestructura y la formación descentralizada de docentes especialistas. Por lo anterior, el Estado de Chile muestra interés por atender las necesidades de la educación musical, aunque es necesario impulsar la investigación para ahondar en las raíces de los problemas que enfrenta.

Por lo anterior, merece la pena mirar los aprendizajes que dejó el 2013 la 9ª Conferencia Regional Latinoamericana y 2ª Panamericana de Educación Musical de la ISME, con sede en Santiago de Chile. Dicha instancia fue determinante para dejar a la vista la necesidad que existe por “impulsar decididamente el desarrollo de la investigación en educación musical en Chile, como una disciplina independiente, capaz de alimentar el desarrollo de políticas públicas y académicas, y por sobre todo, impulsar el desarrollo de conocimiento avanzado en educación musical” (Poblete, 2014, p.132). En este punto, Poblete también señala la importancia de la descentralización a la hora de constituir programas de postgrado nacional, así como también la necesidad por establecer vínculos interuniversitarios con el afán de “dar consistencia a un campo que desde hace algunos años... se debate entre la validación social de enseñar música en nuestra sociedad, y en la necesidad de renovación y fortalecimiento institucionalizado de nuestra práctica docente y académica” (2014, p.133).

Tales reflexiones de Poblete son importantes porque algunos problemas se arrastran desde hace casi un siglo. Por ejemplo, la falta de recursos (Duarte, Juareguiberry y Rácimo, 2017), las barreras de acceso a educación musical de calidad (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017) y las desigualdades en la formación pedagógica entre docentes especialistas y generalistas (Angel-Alvarado, 2018; Aranda, Carrillo y Casals, 2017; Poblete, 2017; Tejada, Thayer y Arenas, 2020). Ciertamente, la actividad investigadora no resolverá tales problemas *per se*, pero sí proveerá información relevante para establecer mecanismos políticos que

apunten a la mejora curricular. Cabe señalar que todavía no existen en Chile programas de postgrado que se orienten a la formación específica en el campo de la investigación en educación musical. Si bien se han hecho esfuerzos, la falta de descentralización y la poca generación de vínculos interuniversitarios han provocado la extinción de los programas.

Método

El presente estudio de caso busca ahondar en las representaciones sociales que existen en un liceo emblemático en torno a la educación musical mediante la utilización del método comparativo constante (Fram, 2013), ya que los procesos de recolección y análisis de datos se controlan como una espiral hermenéutica que acaba solo cuando las categorías conceptuales se saturan teóricamente (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). En este estudio, en particular, el método comparativo constante responde al proceso inductivo-deductivo (Suárez, 2019) porque se busca “crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes” (Campo-Redondo y Labarca, 2009, p.47). Dicho esto, las dos principales categorías conceptuales fueron el discurso academicista en la institución escolar y la importancia de la educación musical en el liceo emblemático.

Contexto

Un liceo emblemático situado en Santiago de Chile ha participado en el estudio³, Respecto a aspectos musicales, el liceo emblemático cuenta con un aula de música, la que está equipada con una serie de instrumentos musicales, como, por ejemplo, un piano digital, una batería, guitarras y bajos eléctricos, guitarras clásicas, metalófonos, flautas

3. No es posible informar el nombre de la institución ni la comuna en que se ubica por acuerdos de confidencialidad suscritos con el ápice estratégico, conforme las obligaciones éticas que establece la Ley N°20.120 sobre la investigación científica en el ser humano.

dulces y una vasta cantidad de idiófonos. Además de lo infraestructural, se destaca que, junto con las lecciones de música que se imparten por instrucción curricular, el estudiantado del liceo también tiene la posibilidad de asistir a los siguientes talleres musicales extraprogramáticos: coro, violín, banda de rock/jazz y competencias digitales con programas de grabación y edición sonora.

En cuanto a la muestra, esta fue no probabilística, pues se selecciona de manera deliberada a los informantes cumplen roles de liderazgo en distintos estamentos de la comunidad. A saber, en la recogida de datos participa la cabeza directiva del liceo, la Jefatura del Departamento de Música y la Presidencia del Centro de Estudiantes..

Cada uno de los informantes participa de manera privada en una entrevista semiestructurada que profundiza en la representación social de la educación musical, discutiendo sobre la visión e importancia que tiene esta en el liceo emblemático. Cabe destacar que las entrevistas fueron validadas *a priori* por una académica que ejerce en carreras de Pedagogía en Música, un profesor de música que ejerce en aulas escolares y una licenciada en ciencias políticas. En concreto, la entrevista se compone de 11 preguntas que han sido distribuidas en tres criterios:

1. La importancia curricular (e.g. ¿Qué piensa usted sobre la importancia de la educación musical en la escuela?).
2. El valor del desarrollo íntegro. (e.g., ¿Qué aporte tiene la educación musical respecto a las otras materias impartidas en el establecimiento?).
3. La educación musical extracurricular (e.g., ¿Qué actividades extraprogramáticas se realizan en el establecimiento relacionadas con la música o la educación musical?).

Se invitó por escrito a los informantes, brindando información general sobre los objetivos que persigue el estudio, así como también los hallazgos que se espera develar. Una vez resueltas las negociaciones y coordinaciones, se procedió a la firma voluntaria de los consentimientos informados, de modo que los actores expresaron por escrito su consentimiento para participar en la entrevista, autorizando la grabación de

esta en formato audio. La Presidencia del Centro de Estudiantes también dio una respuesta favorable para participar en el estudio, aunque lo hizo por medio de una carta de asentimiento al ser menor de edad. Dicha carta de asentimiento se acompañó de un consentimiento informado que firmó uno de los adultos responsables de su cuidado. En términos operativos, las entrevistas se realizaron entre la segunda quincena de septiembre y la primera quincena de octubre del 2019, celebrándose dentro del recinto escolar y en horario laboral.

Las dos categorías conceptuales se someten a un proceso de codificación abierta con la intención de alcanzar la saturación en cada una de ellas de manera independiente. Tras la saturación de ambas, se procede a la codificación axial porque los códigos de ambas categorías conceptuales interactúan entre sí (Carrero et al., 2012). Tal proceso permite depurar el análisis de datos, sacando a la luz solo los códigos que juegan un papel determinante en ambas categorías conceptuales. Aquella depuración se entiende como codificación selectiva, la que es determinante en el método comparativo constante, puesto que hace factible la delimitación teórica y, por ende, la construcción de una teoría que no busca universalidad teórica ni identificar causas (San Martín, 2014).

Resultados

El discurso academicista en la institución escolar

La cabeza directiva del liceo reconoce que se imparte una formación academicista porque el objetivo institucional es que el estudiantado ingrese “a la educación superior, pero focalizada en las áreas fuertes”, lo que iría en detrimento de las áreas artísticas. No obstante, la figura directiva expresa con vehemencia que la subvención escolar preferencial se reparte de manera equitativa entre las distintas ramas del conocimiento, puesto que “no se prioriza una asignatura por sobre otra”. Por consiguiente, la figura directiva deja entrever que el academicismo en la cultura escolar se promueve más por cuestiones de índole

pedagógico que financieras, lo que se confirma al reconocerse una falta de diálogo entre la dirección y el profesorado de música de cara al diseño e implementación de proyectos institucionales.

Posteriormente, la Jefatura del Departamento de Música (JDM) expresa que el liceo “es súper academicista” porque no todas las asignaturas tienen la misma importancia curricular. En concreto, las disciplinas artísticas se consideran asignaturas de “segunda clase”, puesto que se utilizan “para rellenar los actos y rellenar las notas, aun cuando nadie le atribuye una importancia en el desarrollo integral de la persona”. Tal academicismo también se fomenta dentro del Departamento de Música, ya que la JDM reconoce que el equipo docente está integrado por “profesores muy antiguos. Entonces, si los niños no están haciendo música clásica, es como si no valiera”. Finalmente, la JDM expresa que el currículo nacional también promueve el academicismo, ya que con 90 minutos semanales para la asignatura y 45 estudiantes por aula se puede avanzar, pero:

Los planes y programas del currículum abarcan mucho, y mucho queda afuera. Porque tú tienes dos opciones: tocan o leen. Cero posibilidades de que aprendan a leer con tan poco tiempo en la semana. Entonces, por ejemplo, que ya puedan indagan en la lectura musical y que toquen una pieza clásica chiquitita y todo lo demás, se necesita tiempo, se necesita práctica, y eso, no se puede con dos horas a la semana, en donde más encima, te están urgiendo con las notas. Entonces es difícil.

Por último, la Presidencia del Centro de Estudiantes (PCE) expresa que el liceo se centra en el academicismo porque, aun cuando “una persona se desahoga escuchando música... con una o dos horas semanales no es mucho lo que se puede hacer”. Además, manifiesta que el academicismo impide el desarrollo integral del ser humano, generando brechas socioeducativas, puesto que recién en la adolescencia se aprende a tocar un instrumento armónico, lo que da cuenta que en el país “no se da el contexto para que la gente se dedique a la música”.

La importancia de la educación musical en la escuela

La cabeza directiva del liceo expresa “que la educación musical es importante, puesto que abarca habilidades que los estudiantes no necesariamente desarrollan en las dos asignaturas fuertes (Lenguaje y Matemáticas)”. Cabe señalar que las habilidades adicionales que favorece la educación musical, según la figura directiva, se enmarcan en las habilidades psicomotoras, expresivas, cognitivas y emocionales. A pesar de lo anterior, la cabeza directiva reconoce que la educación musical no es un área prioritaria dentro del currículo escolar, pero, más allá de aquello, piensa que el profesorado de música también es responsable de la poca importancia de la asignatura. En concreto, la figura directiva expresa que “falta que mis colegas [de música] se crean el cuento de que es importante música, que le den la importancia porque de mi parte van a tener todo el apoyo”. En este punto, enfatiza que su gestión apoya a la educación musical porque se han comprado “todos los instrumentos que ellos necesitaban: guitarras, baterías, teclados, bajos y guitarras eléctricas”. Destaca que la petición de compra fue presentada por el estudiantado, siendo respaldada por el profesorado, de modo que su gestión promueve el diálogo entre los distintos estamentos, al punto de que el 2020 se pondría en marcha un programa optativo de formación especializada en música para los niveles de educación secundaria alta. Además, expresa el interés de trasladar el aula de música al primer piso, puesto que actualmente está en el tercer piso del edificio.

La JDM, por su parte, expresa que la educación musical es importante porque es de las pocas asignaturas que “tienen que ver con lo emocional, con lo afectivo y con lo psicomotriz... también con una de las habilidades más importante que es crear”. Sin embargo, reconoce que la asignatura se infravalora en el liceo porque “es un liceo academicista... su finalidad es garantizar el ingreso a la universidad”. No obstante, la JDM confirma la implementación de un programa optativo de formación especializada en música para los niveles de educación secundaria alta durante el 2020, el que se distribuirá “en dos horas de composición, dos horas de interpretación y dos horas de ensamble”. A esto, la JDM destaca la existencia de talleres extracurriculares

que fomentan las prácticas musicales, como, por ejemplo, “uno es de banda de rock... [y el otro] enseña a grabar canciones”. Tales talleres sirven para incentivar al estudiantado, pero la JDM es consciente que deben surgir otras instancias formativo-musicales porque los intereses juveniles cambian. En este punto, expresa “teníamos antes 30 alumnos que tocaban violín, ahora tenemos 30 alumnos cantando rap. Hay que asumir eso”.

Con respecto a la adquisición de instrumentos musicales, la JDM señala que la propuesta surge de estudiantes y docentes porque hay una intención de crear nuevos proyectos para el liceo. En este punto, la JDM indica que es necesario crear otra aula de música debido a los choques de horario entre los profesores de música, puesto que se deben turnar para utilizarla, lo que afecta en los procesos educativos.

Por último, para la PCE el liceo tiende a centrarse en asignaturas como “historia, matemáticas, física, biología, como las ciencias en general”, agregando que la educación musical “debería tener más importancia porque mucha gente quiere ser músico y es algo que también te libera.... Hay gente que supera depresiones escuchando música o tocando guitarra”. A pesar de lo anterior, la PCE reconoce que la educación musical se entiende como “una asignatura más de relleno” en el plan común, pero el programa optativo de formación especializada en música es determinante porque podrán asistir las personas que “les gusta la música realmente”. En cuanto a los talleres extracurriculares, la PCE destaca que “el taller de bandas musicales... es súper productivo”, pero no es lo único que existe. En concreto, se celebran eventos musicales llamados *tocatas* al menos una vez por año y, “de vez en cuando, se hace los recreos entretenidos, que ponen una banda del liceo a tocar”. Con respecto a la infraestructura escolar, reconoce que el Centro de Estudiantes elaboró un petitorio durante el 2019 para mejorar las condiciones del aula de música, el que fue acogido por el profesorado de música y la dirección escolar. Tal petitorio hizo posible la compra de “instrumentos musicales nuevos: una batería, 20 guitarras acústicas y tres eléctricas... hasta flautas”.

Discusión

La educación musical no tiene la misma importancia curricular que las demás asignaturas en el liceo emblemático porque el enfoque academicista hace que se ponga el foco hacia la obtención de resultados favorables en las pruebas estandarizadas (Angel-Alvarado 2020a; Eyzaguirre, 2016; Quaresma y Zamorano, 2016; Quiroz-Fuentes et al., 2019), especialmente en los niveles de educación secundaria alta (Bellei et al., 2020; Pérez y Rojas, 2020). No obstante, es preciso celebrar que se ponga en marcha un programa de formación especializada en música para los niveles de educación secundaria alta (MINEDUC, 2019) durante el 2020, ya que la medida sirve para reducir el academicismo.

En términos financieros, existe la disposición administrativa de mejorar la calidad de la infraestructura para la educación musical (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017; 2020b; Aróstegui, 2016), aunque es de manera reactiva porque los proyectos de mejora surgen como respuesta a un petitorio presentado por el Centro de Estudiantes. Es importante considerar que tal petitorio pudo ser atendido porque el liceo contaba con fondos provenientes de la Corporación Municipal y del MINEDUC, debiéndose tener en cuenta que tales medidas educativas son coherentes con la Política Nacional del Campo de la Música (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016) porque es imperioso mejorar las condiciones infraestructurales en las escuelas chilenas. Específicamente, la Política Nacional del Campo de la Música declara que:

Existirían graves falencias en la formación musical que se imparte en el sistema escolar. Según esa visión, estas tendrían que ver, por una parte, con carencias de equipamiento y de espacios físicos adecuados para la enseñanza de la música en la mayoría de los colegios. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p.37)

Es importante considerar que una educación de carácter academicista no brinda un desarrollo integral porque hace predominar unas asignaturas por sobre otras (Angel-Alvarado, 2020; Schwartzman,

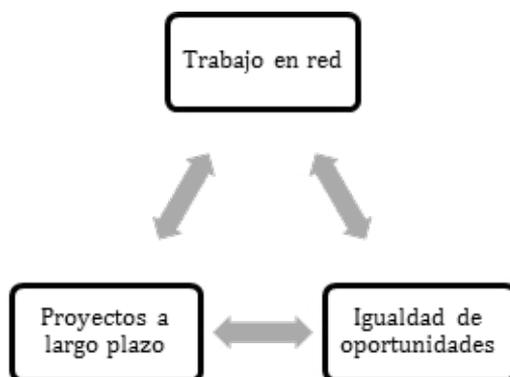
2011). En el caso de la música cabe considerar que, a pesar de que se promueven talleres extracurriculares fuera de las horas lectivas, no se ofrece una educación musical de carácter integral porque las horas lectivas de la asignatura son escasas (Angel-Alvarado et Al., en prensa), lo que actúa de barrera para desarrollar las competencias musicales y transversales que establece el currículo nacional (MINEDUC, 2016). Además, las dificultades pedagógico-musicales para asimilar el constructivismo que establece la reforma de 2013-2019 también sirve de barrera para favorecer el desarrollo integral del estudiantado. En estricto rigor, la valoración del repertorio clásico por sobre el repertorio popular deja entrever que las segregaciones socioculturales gatilladas desde la reforma de 1981 se preservan en la actualidad, puesto que aún hay docentes que comprenden la música docta como arte superior y la música popular como expresión de baja cultura (Pino, 2015; Poblete, 2010). Esto último es relevante porque da cuenta de representaciones sociales hacia la educación musical que son resistentes al cambio en el liceo emblemático por cuestiones pedagógicas, ideológicas e históricas (Abric, 2011; Moliner y Abric, 2015).

Tal representación social acontece en un contexto en que la educación musical cuenta con el apoyo del ápice estratégico y de estudiantes-activistas, lo que deja en evidencia que el profesorado de música no se comporta como agente de cambio en la comunidad educativa (Zamorano-Valenzuela, 2020), puesto que, si el estudiantado no presenta petitorios que apunten al mejoramiento de la educación musical, es probable que no surjan proyectos de mejora en el liceo. Es preciso señalar que el activismo estudiantil se funda en el impacto emocional que tiene la música en las personas (Pozo, 2020), ya que piensan que la educación musical favorece el bienestar psicológico, al punto de que puede incidir favorablemente en la superación de crisis de salud mental (Miranda y Blais-Rochette, 2020). Por consiguiente, la representación social hacia la educación musical que ha construido el estudiantado da cuenta de “conocimientos prácticos que sirven a los individuos para comprender y comunicarse en su entorno social” (Zamudio et al., 2019, p.30). Por tal motivo valoran las prácticas musicales en el entorno escolar, aun cuando reconocen que la asignatura en sí no es necesariamente

algo que les interese en términos generales. En consecuencia, el activismo estudiantil da cuenta de principios de cooperación (Figura 1) que toman como base el trabajo en red triestamental, el libre y equitativo acceso a las actividades musicales y la ejecución de proyectos que miran a largo plazo (Capasso y Bugnone, 2019), puesto que la instalación e implementación de un aula de música será de provecho para las promociones estudiantiles actuales y venideras.

Por último, el ápice estratégico tiene la intención de emprender proyectos de mejora para la educación musical porque piensa que las actividades musicales propician el desarrollo integral del ser humano, tal como lo considerara la reforma de 1949-1955. No obstante, la cabeza directiva también reconoce una pasividad por parte del profesorado de música, ya que no toman la iniciativa al momento de diseñar innovaciones educativas. Esta coyuntura hace que el ápice estratégico construya representaciones sociales complejas hacia la educación musical, puesto que, aun cuando tenga bajas expectativas de gestión y consenso al interior del Departamento de Música, apoyará las distintas actividades musicales que se emprendan en la comunidad con la intención de favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

Figura 1
Principios de cooperación del activismo estudiantil.
Fuente: elaboración propia



Conclusiones

La teoría que emerge a partir del método comparativo constante da cuenta de que las representaciones sociales hacia la educación musical en el liceo emblemático se pueden comprender, al menos, desde cuatro perspectivas. Primero, el liceo tiene un perfil academicista, de modo que la educación musical se ve mermada, más aun en el contexto de la priorización curricular, en la cual las asignaturas que se evalúan en pruebas estandarizadas, cobran mayor relevancia. Segundo, la cabeza directiva reconoce a la educación musical como una asignatura que apunta hacia el desarrollo integral del estudiantado, de modo que muestra voluntad para apoyar los distintos proyectos de mejora educativa que surjan en el área, aun cuando reconoce que no espera mucho del profesorado de música porque suele mostrar una actitud pasiva en lo concerniente a la gestión de proyectos.

Tercero, el equipo docente del Departamento de Música tiene dificultades para asimilar los cambios que establece la reforma del 2013-2019, al punto de que están reproduciendo prácticas pedagógicas correspondientes a reformas ya derogadas. Por último, el estudiantado reconoce la música como una actividad de autoayuda psicológica, puesto que encuentran bienestar en la realización de prácticas musicales, ya sea dentro de las actividades escolares u otras que surjan en su cotidianidad. Por tales motivos, el estudiantado asume comportamientos activistas que apuntan a la implementación de una mejor aula de música para la institución educativa, demostrando así capacidades para trabajar en redes, compromisos psico-socio-éticos con la comunidad educativa y capacidades de emprender proyectos con impacto social. En conclusión, las representaciones sociales hacia la educación musical son diversas en el liceo emblemático, pero, a pesar de ello, todas las representaciones apuntan hacia el fortalecimiento de la educación musical dentro de la comunidad educativa, siendo el profesorado de música el menos convencido de aquello por las dificultades que han tenido para asimilar las nuevas bases curriculares que plantea la reforma de 2013-2019.

Los hallazgos reportados permiten sugerir cuatro implicaciones. Desde la dimensión teórica, es conveniente replicar el presente estu-

dio en otros liceos para comenzar a establecer generalizaciones sobre la importancia de la educación musical en el sistema escolar obligatorio. Desde la dimensión práctica, se propone programar reuniones con el Departamento de Música para discutir las diversas problemáticas, puesto que hay que crear instancias laborales para que el profesorado de música emprenda innovaciones educativas que apunten hacia el constructivismo y el aprendizaje basado en proyectos. También se considera necesario el surgimiento de sociedades gremiales de carácter local o nacional, en forma similar a lo realizado por la Asociación de Educación Musical, puesto que el profesorado de música necesita contar con espacios de encuentro y reflexión pedagógica para desarrollar su pensamiento activista.

Finalmente, desde la dimensión pedagógica, se sugiere orientar la educación musical hacia el enfoque de la educación emocional, puesto que el estudiantado reconoce que mediante las actividades musicales logra lidiar de manera sana con sus problemas cotidianos. Es decir, la música asume un rol terapéutico en el ámbito afectivo del grupo de estudiantes.

Referencias

- Abric, J. C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, J. P. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, (40), 1-13. doi:10.7203/LEEME.40.10412
- Angel-Alvarado, R. (2018). La formación inicial del profesor generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 87-102. doi:10.4995/redu.2018.7038
- Angel-Alvarado, R. (2020a). The Crisis in Music Education Resulting from the Demise of Educational Institutions. *Revista de Educación*, 44(1), 1-14. doi:10.15517/revedu.v44i1.39188
- Angel-Alvarado, R., Gárate-González, B. y Quiroga-Fuentes, I. (en prensa). Insurrection in Chile: The Collapse of Neoliberalism from a Music Education Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*.
- Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, (18), 248-278.
- Araya, P. y Dussailant, F. (2019). Does attending a selective secondary school improve student performance? Evidence from the Bicentenario schools in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19. doi:10.1080/09243453.2019.1697299
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. doi:10.1080/10632913.2015.1007406
- Bellei, C., Orellana, V. y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1-23. doi:10.14507/epaa.28.3884
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso

- sobre el rol orientador del docente. *Revista Opción*, 25(60), 41-54.
- Capasso, V. C. y Bugnone, A. L. (2019). Activismo artístico y memoria: El caso de la desaparición de Santiago Maldonado. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 23-41. doi:10.11144/javeriana.mavae14-2.aaym
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). *Política Nacional del Campo de la Música*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Duarte, J., Juareguiberry, F. y Rácimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Unesco.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Eyzaguirre, S. (2016). ¿Por qué Liceos de Excelencia?. *Puntos de Referencia*, (448), 1-3.
- Fontaine, A. y Urzúa, S. (2014). El fin de los Liceos Emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?. *Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, CLAPES UC, Serie Documentos de Trabajo*, 6, 5.
- Fram, S. M. (2013). The constant comparative analysis method outside of grounded theory. *Qualitative Report*, 18(1), 1-25. doi:10.46743/2160-3715/2013.1569
- Gayán, E. (1947). Labor de la Asociación de Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 2(17-18), 33-35.
- Guerra, G. (1959). Educación musical: La labor musical que se efectúa en las Escuelas Normales del país. *Revista Musical Chilena*, 13(67), 79-82.
- Jorquera, R., Valverde, X y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 1-16. doi:10.7203/LEEME.46.16932

- Lamb, R. (1996). Discords: Feminist pedagogy in music education. *Theory into Practice*, 35(2), 124-131. doi:10.1080/00405849609543712
- Lawler, V. L. (1964). Formación del educador musical. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 57-62.
- McCarthy, M. (2004). *Toward a global community: The International Society for Music Education 1953-2003*. ISME.
- MINEDUC (2004). *Artes Musicales: Programa de Estudio de Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: Mineduc.
- MINEDUC (2011). *Aprueba planes y programas de estudio de 5° a 8° Año de Educación Básica*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028021>
- MINEDUC (2013). *Bases curriculares: Educación básica*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf
- MINEDUC (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf
- MINEDUC (2018). *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística: Logros y desafíos*. Santiago de Chile: Unidad de Educación Artística.
- MINEDUC (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Miranda, D. y Blais-Rochette, C. (2020). Neuroticism and emotion regulation through music listening: A meta-analysis. *Musicae Scientiae*, 24(3), 342-355. doi:10.1177/1029864918806341
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2015). "Central Core Theory", en Gordon Sammut, Eleni Andreouli, George Gaskell y Jaan Valsiner (coords.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge, Cambridge University Press.

- Núñez, P. (1960). Educación musical en los liceos. *Revista Musical Chilena*, 14(70), 36-40.
- Pérez, C. y Rojas, R. (2020). El primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria pública en Chile: El caso de la sección femenina del Liceo de Aplicación (1904-1927). *Social and Education History*, 9(2), 154-175. doi:10.17583/hse.2020.4455
- Pino, O. (2015). El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810 – 2010 (Tesis de Magíster), Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 32.
- Poblete, C. (2014). Algunas reflexiones sobre la 9ª Conferencia Regional Latinoamericana y 2ª Panamericana de Educación Musical ISME Chile 2013. *Neuma*, 1, 131-133.
- Poblete, C. (2017). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 97-109.
- Pozo, J. I. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En J. I. Pozo, M. P. Pérez, J. A. Torrado y G. López-Iñiguez (coords.), *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos* (eBook). Madrid: Morata.
- Quaresma, M. L. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298.
- Quiroz-Fuentes, V., Sennas-Vásquez, M. y Contreras-Salinas, S. (2019). Profesores noveles y representaciones de género en el marco de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. doi:10.4067/S0718-73782019000200243
- Rose, A. M. (1995). *A place for indigenous music in formal music education*, 26(1), 39-54. doi:10.1177/025576149502600104

- Samper, A. (2016). La educación musical como derecho humano: Hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 9-13.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Santa Cruz, D. (1946). Editorial: La Asociación de Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 2(11), 3-6.
- Santelices, C. (1959). Educación musical: La música en la educación primaria y normal. *Revista Musical Chilena*, 13(65), 111-116.
- Schmidt, P. (2015). Why a social justice vision of Music Education requires a commitment to policy thought. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *Social justice and music education* (pp. 47-61). Oxford University Press.
- Schwartzman, S. (2011). La tendencia academicista en la educación brasilera. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 48(1), 15-27.
- Sepúlveda, A. T. (2017). Chile. En R. Torres-Santos (Ed.), *Music Education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide* (pp. 185-202). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Suárez, A. L. (2019). La teoría fundamentada en datos: Revisando el abordaje luego de cinco décadas de su formulación. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 287-326). Gedisa.
- Tejada, J., Thayer, T. y Arenas, M. (2020). El desempeño docente en Educación Musical del profesorado generalista de Chile. Un estudio mixto exploratorio. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 30-56. doi:10.1344/did.2020.7.30-56
- Wright, R. (1996). A holistic approach to music education. *British Journal of Music Education*, 15(1), 71-81. doi:10.1017/S0265051700003776

- Zamorano-Valenzuela, F. (2020). Moviéndose en los márgenes: Un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 127-142. doi:10.7203/LEEME.46.16278
- Zamudio, P, López, F. y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar: La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, XLI(165), 27-42. doi:10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051