



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE LA DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL, PLÀSTICA
I CORPORAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MÚSICA TRADICIONAL EN EL AULA: LAS BANDAS DE
BRONCES DE TARAPACÁ Y SUS APORTACIONES A LA
EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR

Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para trabajar en el aula

TESIS DOCTORAL:

Ximena Valverde Ocariz

Dirigida por:

Dr. Pere Godall Castell

Dr. Albert Casals Ibáñez

Bellaterra, junio de 2018

A las luces que iluminan y dan sentido a mi vida Andro, Leonora, Felipe y Josma.

AGRADECIMIENTOS

Ha sido un camino largo, en momentos agotador pero maravilloso lleno de descubrimientos, aprendizajes y experiencias llenas de contenido y emociones.

En primer lugar, quiero agradecer, a mi familia: a mis amados hijos Andro, Leonora y a mi nieto Felipe, por toda la paciencia y el amor en estos casi 4 años. A Raúl por ser el mejor padre que una hija puede tener, pero además por toda la sabiduría y apoyo durante todo este proceso. A mi compañero de ruta Josma por toda la paciencia, la gran ayuda en esta tesis, la enseñanza de vida y el amor incondicional en todo este tiempo, incluso en los momentos más difíciles, sin tu apoyo esto no habría sido posible.

A mis queridos directores de tesis: a Pere Godall, gracias por toda la paciencia, el apoyo en todo momento y a toda hora, el aprendizaje continuo, el amor por la enseñanza, y sobre todo por el calor humano que nunca me faltó durante estos años. Y igualmente a Albert Casals, gracias por todo el apoyo a lo largo de este camino, por todo el conocimiento entregado, la paciencia, la palabra correcta en el párrafo y en el momento correcto. ¡He aprendido mucho de ustedes!

Esta investigación no habría sido posible sin todo el apoyo de compañeros profesores, ex profesores de la universidad y amigos que, de forma totalmente desinteresada, me ayudaron durante la investigación. En primer lugar, a todos los profesores que contribuyeron en la corrección y validación de instrumentos y que entregaron parte de su valioso tiempo para ayudarme, a Karen Valdivia, Tiziana Palmiero, Milisen Rivera y a mi ex profesora Olivia Concha de la Universidad de La Serena. Igualmente, a la profesora Paula Huerta de Fladem Chile por toda la información aportada a este trabajo. A mi amigo Franco Daponte, doctor en Musicología y docente de la Universidad de Tarapacá por todos los consejos para esta investigación.

En segundo lugar, a los profesores colaboradores de esta investigación, por el tiempo, la dedicación y, sobre todo, el compromiso con nuestra querida disciplina, a Sofía Jara, Pablo Montecinos, César Rivera y a mi querida amiga Lilian Melo, les agradezco en el alma todo el apoyo que me dieron, por la paciencia ante el acoso constante que les hice durante todo el periodo de la implementación didáctica. A mi querido amigo Víctor Choque por todo el apoyo en los viajes, recopilaciones y trabajos en terreno. A Nelson Monje por toda la colaboración audiovisual y a los 113 profesores que colaboraron respondiendo la encuesta realizada en esta investigación. Este trabajo es para todos ustedes.

En tercer lugar, a los profesores del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona ya que, gracias a entregar su tiempo, contribuyeron a aclararme las dudas que iban apareciendo durante la investigación, a Laia Viladot, Cristina González-Martín, Carmen Carrillo y al sociólogo Bernardo Guerrero, docente de la Universidad Arturo Prat de Iquique, por su ayuda investigación, gracias por su experiencia y valoración de la cultura tarapaqueña.

En cuarto lugar, a los integrantes de las bandas de bronces que me permitieron compartir esta experiencia desde el interior, en especial a la Banda Nueva Sensación Tropical y particularmente a su director José Quiroga, por su amabilidad y cooperación en los viajes y en las fiestas, a Oscar Pastén y la banda Santa Cecilia 8.2, a la banda Runaukas y su director Francisco Pesos, a toda la banda Imparables y a todas y cada una de las bandas de bronces de la Región de Tarapacá y de todo el norte de Chile por hacer que esta tradición siga y se perpetúe en el tiempo.

A mi querida Patricia Blanco por toda su hospitalidad, su casa, su comida y su familia en el pueblo de La Tirana durante la fiesta del año 2015. A la señora Yerka Pérez y a su familia, alférez de la Fiesta de la Virgen de La Candelaria en el pueblo de Limaxiña en el año 2016. Al señor Abdón Moscoso y a su familia, alférez del Carnaval de Cancosa del año 2016, gracias por abrirnos las puertas de su comunidad.

A Benjamín Jiménez, mi querido ex alumno, hoy caporal y cultor de danzas tradicionales, gracias por haber enriquecido tanto la experiencia en el aula, ya que gracias a tu colaboración fue posible llevar a cabo la implementación de una manera integral e innovadora.

Finalmente, a Conicyt Chile (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) por haber creído en mi proyecto de investigación y permitirme realizar este Doctorado. Y muy especialmente, a todos los colegios que tuvieron la disposición de abrir sus puertas para la realización de esta investigación de forma desinteresada y sobre todo gracias infinitas a cada uno de los niños y niñas que estuvieron presentes en las clases y que participaron de forma alegre y activa. Esto es por y para ustedes y para todos los que vendrán en el futuro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I.....	17
1. EDUCACIÓN MUSICAL Y MÚSICA TRADICIONAL.....	19
1.1 El camino a una educación musical significativa.....	20
1.1.1 Una educación musical crítica y reflexiva	21
1.1.2 La educación musical para el aprendizaje global.....	23
1.1.3 La influencia del pragmatismo en la educación musical	24
1.2 Aprendizajes integrales en educación musical.....	26
1.3 Educación musical y etnomusicología.....	28
1.4 Músicas tradicionales en el aula de música.....	31
1.5 La música tradicional en el contexto educacional chileno	37
1.5.1 Investigaciones en torno a la música tradicional durante el siglo XX... 39	
1.5.2 La ruptura cultural producto de la dictadura.....	42
1.5.3 La música tradicional en la educación formal.....	44
1.5.4 Políticas en función de la educación artística en Chile	48
1.5.6 Iniciativas educativas para el desarrollo de la música tradicional en escuela.....	55
CAPÍTULO II.....	57
2. BANDAS DE BRONCES DE LA REGIÓN DE TARAPACÁ.....	59
2.1 El origen de las bandas.....	60
2.2 La llegada de los bronces a Latinoamérica.....	62
2.3 Las bandas de bronces en la Región Sur Andina.....	63
2.4 El desarrollo a lo largo de los años	64
2.5 El contexto de las bandas de bronces en la Región Sur Andina.....	65
2.5.1 Las tradiciones y las bandas de bronces	66
2.5.2 Las fiestas tradicionales	68
2.6 Músicas y funciones en el contexto de las bandas de bronces	69
2.6.1 Músicas en el contexto estudiado	69
2.6.2 Funciones de la música en el contexto estudiado.....	70
2.7 Las bandas de bronces en Perú y Bolivia.....	72
2.7.1 Las bandas en Bolivia.....	72
2.7.2 Las bandas en Perú	76
2.8 Las bandas de bronces en el norte de Chile y la Región de Tarapacá	79
2.8.1 Las fiestas más importantes de la Región de Tarapacá.....	81

2.8.2	Características de las bandas de bronces de la Región de Tarapacá ...	85
2.8.3	Las músicas de las bandas de bronces	89
2.9	Las bandas de bronces y el aprendizaje musical	91
2.9.1	Aprendizajes transversales e interdisciplinarios en el contexto estudiado	94
2.9.2	Músicos amateurs o profesionales	95
CAPÍTULO III	97
3.	DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	99
3.1	Preguntas de investigación y objetivos	99
3.1.1	Preguntas de investigación	100
3.1.2	Objetivo general.....	100
3.1.3	Objetivos específicos	100
3.2	Contextualización de la investigación	100
3.2.1	Las instituciones	105
3.2.2	¿Quiénes enseñan en la clase de música?	106
3.2.3	¿Qué se enseña en la clase de música?	107
3.2.4	Las necesidades de una clase de música integral.....	108
3.2.5	Las músicas tradicionales en el aula.....	109
3.3	Diseño.....	110
3.3.1	Metodologías y técnicas de recolección de la información.....	111
3.4	Etapas de la investigación	112
3.4.1	Primera etapa (preactiva)	114
3.4.2	Segunda etapa (activa)	126
3.4.3	Tercera etapa (postactiva)	140
CAPÍTULO IV	147
4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	149
4.1	Aproximación a las bandas de bronces y su contexto	150
4.1.1	La música y su relación con las actividades tradicionales de la fiesta.....	150
4.1.2	Músicas seleccionadas en las observaciones	157
4.2	La música tradicional en sexto año básico	173
4.2.1	Los programas de estudio del Ministerio de Educación	173
4.2.2	El profesorado de sexto básico frente a la música tradicional.....	176
4.3.1	Lo que se observó en las clases	179
4.3.2	La experiencia del profesorado participante	183
4.3.3	Valoración de los aprendizajes de la propuesta	188
4.4	Síntesis de los resultados de la implementación	199

CAPÍTULO V	205
5. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES	207
5.1 Discusión de los resultados	207
5.1.1 ¿Cómo puede la clase de educación musical beneficiarse a partir de la inclusión de músicas tradicionales como elementos de aprendizaje?	207
5.1.2 ¿De qué manera las músicas que interpretan las bandas de bronces de la Región de Tarapacá pueden enriquecer el trabajo musical escolar desde una perspectiva integral?	211
5.1.3 ¿Qué estrategias didácticas se pueden generar para enriquecer los recursos de aprendizaje en la clase de música, a partir de estas músicas?	213
5.2 Consideraciones finales	215
5.3 Limitaciones y Prospectiva	216
5.3.1 La investigación	217
5.3.2 La propuesta didáctica	217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
ANEXOS	239
I. Anexos audiovisuales nº 1-16	239
II. Anexo nº 17 Propuesta didáctica	240
III. Anexo nº 18 Cuestionario nº 1	241
IV. Anexos nº 19-20-21 Pautas de evaluación	246
V. Anexo nº 22 Actividad de introducción	246
VI. Anexos nº 23 Partituras	246
VII. Anexo nº 24 Protocolo de participación	246
VIII. Anexos nº 25-26-27-28 Cartas compromiso	246
IX. Anexos nº 29-30 Pauta revisión	246
X. Anexo nº 31 Matriz	246
XI. Anexo nº 32 Programa de estudio	246
XII. Anexo nº 33 Resumen de entrevistas	247
XIII. Anexo nº 34 Trabajo en el aula	247

INTRODUCCIÓN

Motivaciones personales

Cuando decidí emprender el desafío de dedicarme a la educación lo hice con la convicción de que a través de la educación se puede conseguir llegar a un cambio social, aquel cambio social que tanto buscamos quienes no nos sentimos conformes con la sociedad desigual en la que vivimos. Como es sabido, Chile se sitúa dentro de los países más desiguales en cuanto a la distribución de las riquezas. Sin ir más lejos, en Chile el decil¹ más acomodado de la población gana 27 veces más que el menos acomodado (Durán, Kremerman, 2015). Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué podemos hacer como integrantes de esta sociedad? Podemos, claro está, como miembros pasivos, quedarnos en el reclamo y la queja, o bien, desde la posición contraria, asumir un rol activo. Más aún cuando tenemos el privilegio de estar en contacto cara a cara de forma diaria con la realidad que pretendemos cambiar.

Como profesional de la educación, mi postura es clara, no me planteo ser una docente que entiende su profesión como la mera transmisión de contenidos académicos. Al contrario, soy absolutamente consciente de que a través de la educación podemos contribuir a dicho cambio social. Y asumo lo que plantea Abrahams (2005), quien invita a los docentes a ser actores relevantes en el empoderamiento de los estudiantes.

Después de 10 años de trabajo en el aula en diferentes niveles de enseñanza desde la educación inicial, la enseñanza básica, media y la educación superior, llego a la comprensión que en todos los niveles esa contribución puede ser significativa en la medida en que seamos consecuentes y coherentes con nuestros propios principios y nuestra forma de ver y comprender la realidad (o al menos de intentar comprenderla).

En este sentido entiendo la educación musical como una disciplina esencialmente interdisciplinar, que a la vez que enseña a los estudiantes a cerca del sonido, la música y sus cualidades. Ayuda a la comprensión del fenómeno sonoro de una forma global, incluyendo las particularidades y contextos en que este se da. Abrahams (2008:312) plantea que la educación musical puede ampliar la percepción de la realidad que tienen los alumnos.

¹ ¿Qué es un decil? <http://portales.inacap.cl/becas-y-financiamiento/que-son-los-deciles-y-como-se-calculan>

Así, la postura que asume un docente que se enfrenta a las aulas diariamente debe ser claramente política, política en el sentido amplio del concepto. Para ello, siguiendo a McLaren (2003:74) todos los pensamientos, actos y relaciones son políticos en un sentido ideológico.

Busco contribuir a la formación de seres humanos que se interesen por la justicia social y la libertad, pero que a la vez sean conscientes de la importancia de vivir en comunidad, siendo solidarios, empáticos y que piensen sobre todo en el bien común del conjunto de los integrantes de una comunidad o sociedad.

Para este fin, el interés que surgió en mi por acercarme a las músicas tradicionales, fue justamente porque en sus contextos es posible ver a través de la interacción social cómo la música se convierte en un medio de transmisión cultural y de valores sociales, ya que, en los contextos específicos estudiados, la música tiene un rol muchas veces de integración social que se alcanza gracias a las prácticas comunitarias colectivas.

Las músicas por las que me interesé para la investigación me han acompañado a lo largo de toda mi vida, ya fuera en visitas familiares a lugares de fiestas o simplemente al caminar por las calles de la ciudad donde viví durante más de 20 años. Esta investigación se centra en todos aquellos espacios sonoros musicalizados por las melodías del entorno del desierto, las quebradas, las zonas pre-cordilleranas y cordilleranas de la región de Tarapacá. Un lugar con décadas de tradición musical popular, muchas veces, ignorada por el resto del país y también consideradas de un valor menor en la eterna discusión entre lo académico *versus* lo no académico. Y de ahí, surgió una pregunta más ¿por qué dado el valor y la importancia que tienen estas músicas para la gente de una zona del país, estas no eran consideradas como parte del patrimonio sonoro nacional? y por qué estas músicas no han sido consideradas, en mayor medida, como un aporte potencial para la educación musical que entregamos a los niños y jóvenes del país, comprendiendo todo el valor que existe tras ella.

Como resultado de todas estas preguntas y reflexiones surge la investigación que aquí comienza y que tiene la expectativa de enriquecer el aprendizaje musical en las escuelas, para que en algún momento estas expresiones musicales se planteen de manera sistemática en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes y, de esta forma abrir nuevos horizontes cognitivos partiendo de una identidad sonora común.

La investigación

Esta investigación tiene la pretensión de analizar la cultura expresamente desde sus propios parámetros ya que las explicaciones que aquí se darán se ajustan a la propia experiencia inmersa en un conjunto de creencias y valores compartidos. Podemos referirnos a una propuesta contextualizada en la realidad que se observa y vive en Chile. Desde la perspectiva de Shifres y Gonnet (2015), se asumirá que el otro (docente de aula) tiene una experiencia parecida y por lo tanto surgirán preguntas similares.

A su vez, este estudio, consiste en una investigación de carácter exploratorio e interdisciplinar debido a que en su diseño se recurrió a diferentes disciplinas con el objetivo de enriquecer los resultados de la misma. De esta forma y siguiendo a Eisner, (2004), se buscaba una comprensión de la educación musical desde una perspectiva que permitiera entender y mejorar el acceso a la cultura desde el ámbito de la educación formal.

Esta investigación pretende situarse en el ámbito de la innovación curricular, la cual busca introducir en la actividad académica instancias renovadoras que permitan enriquecer y alcanzar nuevos horizontes para el aprendizaje escolar. Para ello siguiendo a González-Martín y Valls (2015), existe plena conciencia de que las músicas tradicionales ya han sido estudiadas por autores relevantes (Anderson, 1991; Campbell, 2004; Goetze, 2000; entre otros). Sin embargo, un abordaje con un carácter más global, permitirá profundizar más en la comprensión de la música, gracias a los hechos relevantes del entorno en que se encuentran y es precisamente desde esta perspectiva que esta investigación busca situarse.

En lo que respecta al núcleo central de la investigación, consistió en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica, para el nivel de sexto año básico, la cual fue diseñada y elaborada a partir de la consecución de aprendizajes interdisciplinarios aplicados en el aula. La materia prima de esta propuesta fue obtenida a partir de un estudio de las músicas interpretadas por las bandas de bronce, entendidas como agrupaciones de instrumentos de vientos-metales y percusión, muy populares en la región de Tarapacá, tanto en contextos sociales urbanos como de fiestas tradicionales de la región.

Para este objetivo, la investigación fue organizada en tres etapas. En la primera etapa o etapa **preactiva**, se utilizaron diferentes estrategias para la recolección de información. En primer lugar, a partir del trabajo etnográfico; en segundo lugar, gracias al análisis documental y, en tercer lugar, desde de la elaboración de una encuesta aplicada a docentes que realizaban la clase de música en el nivel de sexto año básico. En la segunda etapa o **etapa activa**, se diseñó e implementó una propuesta didáctica, que sería aplicada en clases de sexto básico de diferentes escuelas de Chile. Finalmente, en la tercera etapa de la investigación o **etapa postactiva**, se evaluó la propuesta en función de los análisis de la información seleccionada en la etapa anterior.

La presentación de la información

La presente investigación ha sido organizada a partir de 5 capítulos, los cuales contienen información que ha sido seleccionada cuidadosamente para ser presentada en las siguientes páginas.

El **capítulo 1**, presenta de forma detallada la fundamentación teórica utilizada a nivel educativo, destacando en ella corrientes tales como la pedagogía crítica, o desde la perspectiva de la educación musical con visiones pragmáticas de autores como Small, Elliott o Regelsky, entre otros. Por otro lado, este capítulo aborda la educación musical desde una óptica interdisciplinar acercándose particularmente a la etnomusicología, la cual ayuda a comprender de mejor forma el tratamiento entregado a las músicas tradicionales, tema vertebrador de esta investigación. Para este fin se presentan aportaciones relevantes de autores tales como Campbell, Nettl, Casals o González-Martín, entre otros.

Finalmente, el capítulo se centra en la presencia y desarrollo que ha tenido la música tradicional en el contexto chileno gracias a entidades como el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas.

El **capítulo 2**, se centra en las bandas de bronce desde la comprensión de su formación y desarrollo a lo largo de la historia, a su contextualización y presencia en Sudamérica y particularmente en la región Sur Andina. Por otro lado, este capítulo intenta responder preguntas relacionadas con la presencia de estas músicas en los territorios de interés. Se relaciona con lo sucedido a partir de grandes procesos migratorios, que han sido la base para el desarrollo de una identidad sonora y cultural en la zona del norte de Chile.

En este capítulo se abordan las perspectivas de autores relacionados con el ámbito de la etnomusicología, la antropología y la sociología, tales como Martí, Medivil, Burke, y Guerrero, entre otros.

El **capítulo 3**, se desarrolla a partir del diseño de la investigación, presentando en él los elementos claves y los recursos necesarios para la realización de ésta, cuyo diseño se presenta a partir de tres etapas (etapa preactiva, etapa activa y etapa postactiva), para las que fueron utilizados diferentes instrumentos de recolección de la información, los cuales se analizan en el siguiente capítulo.

El **capítulo 4**, analiza de los datos seleccionados. Los resultados se presentan a partir en dos momentos: en primer lugar, aquellos provenientes en la primera etapa de la investigación y, en segundo lugar, los que se refieren a la implementación de una propuesta educativa. Para finalizar este capítulo se presentan los resultados finales obtenidos en la investigación.

Por último, en el **capítulo 5**, se crea la discusión contrastando los resultados finales obtenidos en la investigación, además de presentar las conclusiones a las que se ha llegado. Finalmente se ofrece una propuesta de mejoras considerando los hallazgos de la investigación para una posible y futura implementación. Esta propuesta de mejoras puede ser considerada tanto por docentes de aula como por el propio Ministerio de Educación, con el objetivo de valorar mayormente e incluir la presencia de estas músicas dentro de la educación formal.

CAPÍTULO I

1. EDUCACIÓN MUSICAL Y MÚSICA TRADICIONAL

Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. (Paulo Freire)

Introducción

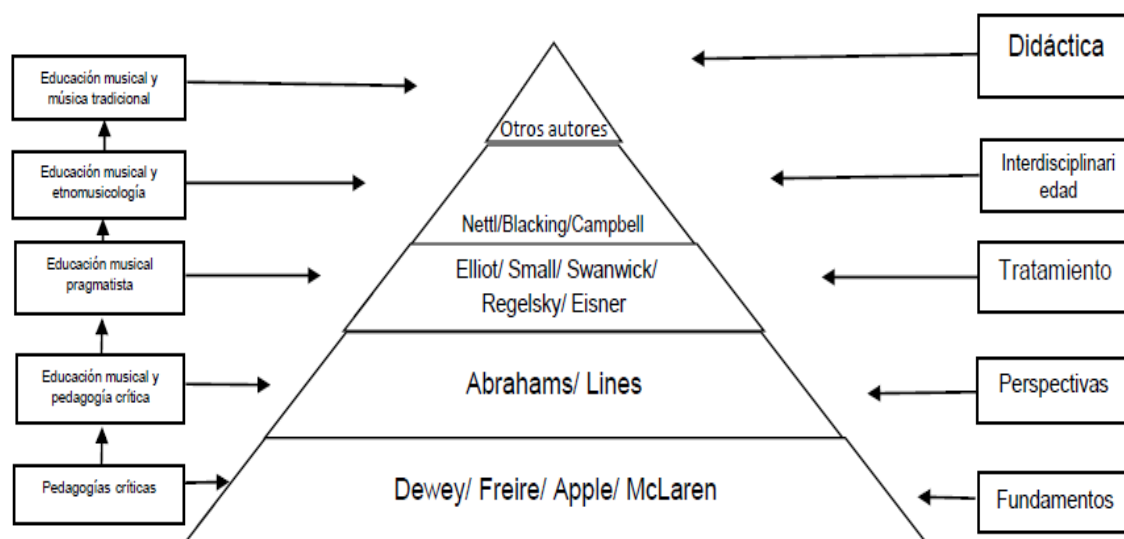
Este capítulo centra su análisis en aspectos importantes concernientes al desarrollo de la educación musical y su relación con el tratamiento de la música tradicional. Por un lado, a partir de una reflexión teórica sobre los principales autores que han indagado y desarrollado esta corriente de la educación musical y, por otro lado, se analizan las corrientes pedagógicas que han influido en esta investigación las cuales pretendemos interrelacionar con el tratamiento que se ha entregado a este estudio. Por este motivo, el capítulo se inicia conociendo y profundizando en las corrientes pragmáticas de la educación, que han influenciado en la educación musical, y sigue por otro lado, el rol que ha tenido la pedagogía crítica como medio para alcanzar una educación musical, reflexiva, analítica y centrada en la música como un todo dentro de la sociedad en que se desarrolla.

Para el estudio de la música tradicional en el aula, la educación musical se ha visto influida por corrientes educativas de carácter interdisciplinar, como es el caso de la integración de la rama de la etnomusicología como un soporte importante y significativo para la inclusión y comprensión de estas músicas en la escuela. Por esta razón se presentan las ideas de los principales etnomusicólogos interesados en esta problemática y que aportan propuestas concretas para su relación con la educación musical escolar.

Finalmente, este capítulo indaga sobre la presencia de la música tradicional en el currículum chileno partiendo de las diferentes políticas desarrolladas al respecto, tanto por el Ministerio de Educación, principal garante del desarrollo cultural y educativo del país, como por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con los autores más relevantes que han servido como soporte teórico a esta investigación y que han ayudado a delimitar y organizar las ideas fundamentales del presente estudio:

Cuadro resumen nº 1 “Autores de referencia del capítulo



*Fuente elaboración propia

1.1 El camino a una educación musical significativa

“Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre tu corro de niños descalzos” (Gabriela Mistral).

La escuela actual es el punto de encuentro y unión de múltiples experiencias humanas personales y colectivas. Por eso mismo y según Dewey (1967) la escuela se diferencia de otras organizaciones sociales por ser una institución esencialmente diferente, y por lo tanto debe ser vista como la selección y organización de todo el conocimiento social disponible en un momento y contexto determinados (Apple, 1986).

Sin embargo, como demuestra la experiencia, el tratamiento entregado a la escuela a lo largo de su desarrollo en las distintas sociedades en que está presente, no ha sido el adecuado y como consecuencia los resultados no han sido los que alguna vez se pensaron. De todos modos, no es el objetivo último de esta investigación profundizar en aspectos relacionados con la historia de la escuela, no obstante, resulta de una importancia vital para su explicación el hecho de contextualizar el espacio donde esta investigación se desarrolla.

La educación formal se ha encargado de entregar un valor excesivo a temas que no debieran serlo, a enseñanzas derivadas de rutinas de la escuela durante muchos años y desconectándolas del contexto social en que estas se dan (Apple, 1986). Lamentablemente no estamos lo suficientemente habituados a examinar la actividad educativa en un nivel ético, político y económico, por no decir crítico (Apple, 1986:25).

Durante décadas, se puede decir con algo de propiedad, que la escuela en su forma tradicional ha otorgado un papel sobrevalorado al silencio como una de sus principales virtudes (Dewey, 1967), de esta manera el orden y la quietud se han convertido en valores humanos esenciales, limitando a los estudiantes a un rol pasivo y reactivo a la experiencia educativa de aprender.

La búsqueda de una educación de calidad debería apuntar a la vivencia de experiencias significativas en el aula, ya que serán éstas las que conduzcan a un mundo de expansión, constituidas por hechos o informaciones e ideas (Dewey, 1967; 113). Será a partir de esta concepción de la educación que ésta consiga ser vista como parte de un proceso social enriquecedor (Dewey, 1967, Eisner, 1995).

Así, el foco de atención de la investigación, se centra principalmente en la utilización de las artes en la educación formal. Para ello es necesario identificar la presencia de éstas en el curriculum formal para la educación escolar. Si bien, estas las considera como parte de las disciplinas de formación, las artes han tenido a lo largo de los años un rol menor y prácticamente de carácter decorativo (Abrahams, 2005, Casals 2006, Valverde y Godall, 2018). Este es un fenómeno que ha sucedido de forma progresiva en diferentes puntos del mundo occidental, como así lo demuestran numerosos estudios realizados al respecto, entre los que podemos mencionar a modo de ejemplo a Eisner (1995), Elliott (1995), Regelsky (2009), Lines (2009), Green (2001), Bresler (2004).

1.1.1 Una educación musical crítica y reflexiva

Todos los pensamientos, actos y relaciones son políticos en un sentido ideológico (Mc Laren, 2003;74)

Una de las preguntas que continuamente se hacen los educadores críticos en la escuela, gira en torno a ¿qué se enseña en la escuela? o ¿por qué se transmite un determinado conocimiento en la escuela? (Apple, 1986, Carbonell, 2015). Como educadores musicales críticos, a estas preguntas ya planteadas se debieran incluir, además, otras como ¿para qué enseñamos música en la escuela?, ¿cómo podemos

aportar a la formación de los estudiantes desde la educación musical? o ¿cuál es el rol que debería asumir la educación musical en la escuela? De igual manera, si esta reflexión se acota al contexto de esta investigación que se encuentra en el marco de la educación chilena, se podría preguntar ¿qué ciudadanos son los que se espera ayudar a formar desde la educación formal, y, ¿cómo se podría contribuir desde la educación musical? Por otro lado, según McLaren (2003:96) un gran paso para ayudar a que los estudiantes se alfabeticen críticamente, no es solo brindarles experiencias de aprendizaje significativas, sino también validar las experiencias de la vida cotidiana que llevan al aula.

Para K. Swanwick (1991) la esencia de las artes debería tener como meta, la ampliación y exploración de la mente humana de forma deliberada. De esta forma es que una de las principales características que tiene el arte sea la vivencia y la experiencia, ya que solo de esta forma es que la experiencia artística se puede convertir en una experiencia de aprendizaje, preocupándose por cultivar en los niños una modalidad de experiencia integral (Small, 1989). Eisner (1995) propone que, para que un estudiante en etapa escolar consiga desarrollarse de manera integral, se le deben proporcionar todas las oportunidades para poder experimentar con las artes para que de esta forma aprenda a usarlas, pero, por otro lado, no reducir el proceso de aprendizaje a la sola posesión de experiencias, sino más bien a que estas experiencias se relacionen con el desarrollo de la comprensión, de la intuición y con las cualidades de la mente (Swanwick, 1991: 42).

La presencia de las artes en la educación puede contribuir de una forma divergente a formas de pensar, interpretar, reflexionar y relacionarse con el entorno (Eisner, 2004, Elliott, 2012) y de esta forma enriquecer las experiencias de vida de los estudiantes a partir del reconocimiento de la música como una experiencia artística de carácter temporal y mutable (Lines, 2009:99).

Es de esta forma como la experiencia artística puede según C. Small (1989) revelar nuevas formas de percepción que permitan vivir desde nuevas y diferentes perspectivas, siendo conscientes de posibilidades de nuevas maneras de ver y vivir el mundo. Existen diferentes posibilidades de relacionarse con las artes, éstas pueden ser a partir de la creación, la interpretación o como participante (Swanwick, 1991), y es, precisamente por este hecho que las artes pueden constituirse como un aporte de suma importancia para la educación formal (Abrahams 2008, Bresler 2004, Elliott, 2012).

Por ello, cuando la experiencia pasa a ser en uno de los pilares de la educación formal, la escuela se convierte en un espacio de desarrollo intelectual y humano, y, como apunta Swanwick (1991), la educación cumple su verdadero y gran propósito: preparar instrumentos idóneos para la organización y desarrollo del pensamiento humano, viendo la educación artística como un ámbito más de la educación formal, desde la perspectiva de la experiencia y la expresión artística, porque aporta valores educativos pertinentes y relevantes, igual que cualquier otra disciplina (Touríñan, 2011).

1.1.2 La educación musical para el aprendizaje global

Volviendo a la perspectiva de la pedagogía crítica y su relación e implicación en la educación musical, ésta se convierte en una vía para el desarrollo del pensamiento, la transformación de las relaciones en la sala de clases y la producción del conocimiento, además de un pensamiento reflexivo y crítico en torno a las estructuras institucionales de la escuela y la comunidad, así como entre la sociedad y el estado (McLaren, 1998, Giroux, 2008, Abrahams, 2005). De esta manera la pedagogía crítica sugiere a la educación musical un tratamiento de nuestra cultura desde el pasado, el presente y el futuro, pero liberando a profesores y estudiantes de la creación de estereotipos sobre las músicas y los músicos, y por el contrario les alienta a generar un pensamiento propio, crítico, empoderado y activo (Abrahams, 2008). Un claro objetivo de la pedagogía crítica es situarse como puente entre el conocimiento y el aprendizaje (Abrahams, 2010).

La escuela es el espacio para muchos estudiantes, e incluso para los educadores, donde por primera vez tienen la posibilidad de conocer y relacionarse con personas muy diferentes (grupos sociales, culturales, étnicos) a las de sus entornos cotidianos nucleares y justamente por esta razón la escuela se convierte en uno de los principales puntos de integración sociocultural (Nadal, 2007). Aparecerá entonces la posibilidad para el educador musical que se considere un trabajador cultural, el momento propicio para accionar de manera sensible las posibilidades educativas que a partir de la música podrán contribuir a un desarrollo de la integración social (Lines, 2009).

A causa de esto, una concientización profunda, emergerá cuando estudiantes y profesores conozcan quienes son (Abrahams, 2010). El rol del profesor será entonces, entender como a través de las diferentes músicas se puede potenciar la búsqueda de una identidad. Para este fin, el educador musical tiene la responsabilidad de conocer diferentes músicas, aún sin ser un experto en cada una de ellas (Swanwick, 1991), pero siendo consiente de los procesos cognitivos, experiencias sociales y formas de

aprendizajes que están presentes en las culturas y el ser humano (Blacking, 1973) y, como todos estos factores pueden aportar de una determinada manera al desarrollo integral de los estudiantes.

1.1.3 La influencia del pragmatismo en la educación musical

Para esta investigación una educación musical significativa será aquella que se convierta en un complemento para la formación integral de un individuo, por lo tanto, la importancia radica en que ésta sea valorada desde una perspectiva de “una educación por la música” (Tourriñan 2011, Cremades, 2008), y no como aquella que concibe a la educación musical escolar como un fin en sí mismo, que centra todo su interés en lo puramente musical, despojando al hecho musical de toda la riqueza significativa proveniente del contexto en que se da (Elliott, 2001).

La comprensión y valoración de la educación musical como una educación “por” la música, nos permite hacer *a priori*, una distinción respecto al objetivo y función que cumple la educación musical en el currículum. A nivel paradigmático esta investigación se interesa por el paradigma pragmatista, el cual permite nutrir los cimientos del presente estudio valorando y concibiendo la importancia de la experiencia del individuo que se educa. El paradigma pragmatista se centra en un pensamiento propio de la posmodernidad, que se fundamenta en el acercamiento del arte a la experiencia vital del individuo (Cremades, 2008:10). La visión pragmatista de la enseñanza musical pretende conseguir una des-sacralización de la música, volviéndola un quehacer humano y sobre todo en el contexto educacional, la convierte en un instrumento de carácter funcional (Regelski, 2009).

Las prácticas musicales estarán continuamente influenciadas e impregnadas del contexto sociocultural en que se desarrollan (Cremades, 2008). Desde la lógica del pragmatismo, el empirismo, la vivencia y la experiencia harán que un aprendizaje llegue a ser significativo. Este significado en el caso de los sonidos vendrá dado por el uso que se les otorgue en el contexto determinado de una práctica social. Serán justo éstos los que otorguen el valor musical (Small, 1989 Cremades, 2008,). En este sentido, la explicación praxial de la “buena música” es ante todo una cuestión de “para qué” es buena (Regelski, 2009:37).

Una educación por la música, no pretende formar profesionales en el área de la música. De este modo se entiende que a partir de la enseñanza de disciplinas tales como historia, ciencias o matemáticas en la formación general escolar, tampoco se pretende formar ni matemáticos, ni científicos, ni tampoco historiadores (Tourañan y Longueira, 2010). Contrariamente, sí se busca el facilitar que los estudiantes tengan contacto directo y significativo con experiencias valiosas que aporten a su desarrollo vital de una forma integral. Para Elliott (1995) la educación musical no debe ser considerada como una disciplina de contemplación.

Siguiendo estas premisas esta investigación toma como base importante los conceptos desarrollados por los autores Christopher Small y David Elliott, quienes se refieren al “musicar”, englobando dentro de sí a un conjunto de acciones relacionadas con el “hacer música”, la cual incluye la composición de una obra, a los intérpretes y a quienes la escuchan. Este concepto comprende que la música no es una cosa sino una acción o una actividad (Small, 1997). Small se refiere a “*musicking*” y él mismo lo traduce al castellano como “musicar”, mientras que para Elliott este concepto se denomina “*musicing*” que proviene de la contracción de las palabras “*music making*” (Pliego, 2012). Elliott no utiliza la letra k, con el objetivo como él mismo argumenta, de diferenciarla del concepto de Small (Elliott, 2009), ya que el concepto de Small abarca una dimensión más amplia y como argumenta Pliego (2012), una dimensión democrática de los implicados en el acto de musicar.

A continuación, se presenta un resumen de las principales características de los conceptos que han desarrollado ambos autores:

Cuadro resumen nº 2 “concepto de musicar”

Christopher Small	David Elliott
<ul style="list-style-type: none"> -Valoración tanto de la acción del arte, la acción de crear, de exhibir, percibir o responder, y no solamente el objeto artístico creado. -Los significados primarios de la música no son individuales, sino sociales. -El significado de la música no son las obras musicales sino la acción de actuar. -Expresa la idea de tomar parte en una actuación musical de diferentes maneras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Señala 5 formas de hacer música; interpretación, improvisación, composición, arreglo y dirección. -El músico que toca y quien escucha obedecen a una naturaleza de acción diferente. -El oyente no controla lo que sucede con la acción de hacer música. -Perspectiva holística de la experiencia musical.

<p>-Lo esencial de la música son las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación musical.</p>	
---	--

***Fuente elaboración propia**

1.2 Aprendizajes integrales en educación musical

Estamos acostumbrados a dividir el conocimiento en compartimentos separados, a los que llamamos asignaturas o disciplinas que a su vez se subdividen repetidamente (Small, 1989:89). Por el contrario, al ser la educación la educación musical una disciplina esencialmente integradora dado principalmente, a que implica a más disciplinas para alcanzar sus objetivos, se convierte para los educadores musicales, en una oportunidad enriquecedora para el abordaje de aprendizajes de carácter transversal. Para ello, será importante trascender a los paradigmas tradicionales en que la música es una construcción solo en sí misma y su aprendizaje se reduce a campos relacionados con el análisis de sus componentes (melodía, armonía, ritmo, metro, timbre y forma) (Regelsky, 2007). Un claro ejemplo de ello es la concepción que tiene la música de la tradición armónico-tonal, la cual no se interesa en los sonidos como tales, sino en las relaciones que hay entre ellos (Small, 1989:24).

Para Touriñán y Longueira (2010), la educación musical puede enseñar a motivar a los estudiantes a interrelacionarse con la realidad cultural intrínseca a la música y de esta forma convertirla en una experiencia de valor educativo. La búsqueda de una educación musical integral puede abrir nuevos caminos hacia una comprensión global y más completa del contexto en que se desarrolla una cultura o una sociedad (Elliott, 1990, Abrahams, 2008, Cremades, 2008). De esta manera será posible imaginar la escuela a partir de una práctica pedagógica, en la que las relaciones que se dan entre los estudiantes en el entorno escolar diario sea comprendida además como una comunidad de aprendices, unida de esta forma más por la conciencia de la osmosis y las unidades culturales, que por los ejes fijos de la identidad y el territorio (Lines, 2009:81). Dentro de una educación integral la música tiene una función y ésta corresponde a un carácter comunitario, el cual dentro del sistema educativo actual no tiene valoración, puesto que el trabajo ha sido ir en pos de objetivos, que son en última instancia ilusorios, y la iniciación del proceso está dentro de las posibilidades de cualquier maestro de música (Small, 1989:218).

De este modo, la educación integral consistirá en un proceso formativo que permita enfrentarse con libertad y posibilidades a diferentes situaciones que se presenten durante la vida (Tourriñan y Longueira, 2010). Para Abrahams (2008), estos aprendizajes son factibles de ser adquiridos a través de la práctica musical colectiva, la cual se puede desarrollar en la escuela trabajando para ello desde la escucha y respeto por el otro, la valoración del entorno sonoro y la cultura en que se vive o bien la valoración por culturas diferentes a las que son cercanas y familiares para el estudiante.

Una educación musical integral será aquella que se preocupe de la formación de ciudadanos solidarios respetuosos, integradores, capaces de trabajar en equipo y desarrollar conciencia del trabajo y el aprendizaje autodisciplinado (Casals, 2006, Abrahams, 2008, Tourriñán y Longueira, 2010, Elliott, 2012).

En el caso de esta investigación, el valor de los aprendizajes integrales, los convierte en objetivos centrales de estudio, otorgando, de esta manera, un valor real a las propuestas entregadas por el Ministerio de Educación haciendo alusión al concepto de “objetivos transversales”, los cuales siempre han quedado en un plano inferior con muy poca valoración educacional (Valverde, 2013). Para Abrahams (2008) cuando no se tiene una conciencia de una educación musical integrada, las lecciones musicales se transforman en simples intentos de incluir estos aspectos en el aprendizaje.

La formación integral desde la educación musical debe partir y tener presente en todo momento la importancia de la experiencia. Para ello la participación en actividades que involucren al entorno sociocultural en que esta educación se da, permitirá a los estudiantes desarrollar una conciencia de los hechos, lo que les permitirá desarrollar un pensamiento crítico de la realidad (Apple, 1986 Elliott, 1990). Para alcanzar estos objetivos el rol del profesor se hace imprescindible, convirtiéndose en el mediador en la participación de estas experiencias. Y es justo en este momento cuando cobran aún más importancia los conceptos, antes explicados de “musiking” de Small (1989) y de “music-making” de Elliott (1995). Para Elliott (2012), se debe concebir el acto de hacer música como una acción ética para la justicia social.

Una educación musical integral debería, además, considerar aquellos aspectos extra musicales que tienen relación con la praxis dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por este motivo el tratamiento de su didáctica y debido a la complejidad del contexto escolar, debería incluir enfoques multidisciplinares (desde la antropología, la pedagogía, la política, entre otras) (Casals, 2006).

Sin embargo, estos procesos de enseñanza aprendizaje integral deben ser comprendidos por el educador, el cual debe ser considerar algunos puntos de importancia como, por ejemplo, entender que la educación musical es en ya sí misma un movimiento dentro de la identidad cultural (Lines, 2009:86). Por otro lado, cualquier música que se estudie en el aula debe ser comprendida desde la cultura en que se origina y no desde una comprensión etnocéntrica (Elliott, 1990), aquí nuevamente el elemento de aprendizaje interdisciplinar se hace presente.

De esta forma un aprendizaje de la historia de alguna música y la historia humana y social del contexto en el que se desarrolla, no puede ser superada por el establecimiento de un paralelismo irreferente (Blaukopf, 1988:5). Como resultado de ello, esta visión de la educación musical no entiende a la música como un lenguaje abstracto, complejo y elitista, posicionándola exclusivamente en un plano intelectual analítico, alejándola de aspectos del ser humano tan importantes como son por ejemplo las emociones (Noya, 2011).

1.3 Educación musical y etnomusicología

Cuando se habla sobre educación musical, esta debería ser comprendida como una disciplina que transita entre lo artístico y lo cultural, de esta forma, y como hemos venido subrayando antes, la educación musical puede considerarse desde su esencia cómo una disciplina de carácter interdisciplinar (Small, 1989; Swanwick, 1991).

Pero para que se pueda aprovechar esta circunstancia y se convierta en una aportación real y significativa para la formación en la educación formal, se deben considerar los elementos que involucran al contexto en que la educación musical es desarrollada. Por esta razón, debemos comprender que la música va más allá de los muros físicos de las escuelas, alcanzando el entramado social de escuelas en tanto comunidades educativas y el mundo exterior. De esta forma la música se conecta directamente con la realidad de personas y de comunidades que buscan un cambio social, y por este mismo motivo que las relaciones entre las estructuras de la música y las sociedades son más profundas de lo que se piensa (Blaukopf, 1988, Swanwick, 1991, Abrahams, 2008).

La etnomusicología por su parte, a lo largo de su existencia ha realizado un giro, el cual la ha inclinado hacia la educación logrando de esta manera que el conocimiento generado a partir de esta disciplina, consiga además fines divulgativos de carácter educacional permitiendo a un número mayor de individuos acercarse a la disciplina.

Por este motivo se ha convertido en un valioso recurso tanto en aulas de enseñanza formal, así como en escuelas de música, ya que como menciona Nettl (2010), la etnomusicología encierra formas y perspectivas valiosas para estudiar y comprender la música.

El desarrollo de la etnomusicología, si es analizado desde una óptica retrospectiva, podría haberse gestado como el resultado del descubrimiento de la cultura europea del siglo XIX, lo cual habría proporcionado los medios para considerar la interrelación política, intelectual y artística de las culturas, y para promover el estudio comparativo de la música. (Campbell, 2013:44). Para Shifres y Gonnet (2015), la etnomusicología clásica se apoyaba fundamentalmente en la notación como recurso metodológico, a través de la cual se intentaba dar una explicación occidental a músicas que no pertenecían al contexto occidental.

Hace ya muchas décadas que el reconocido etnomusicólogo John Blacking (1973:1) decía que la etnomusicología tiene el poder de crear una revolución en el mundo de la música y de la educación musical. La integración de estas dos disciplinas puede contribuir de manera significativa a la consecución de una comprensión ya no solamente de la música, sino de la cultura y la educación (Salazar, 2016)

Para autores como Blacking (1973), Nettl (2010) o Campbell (2013), la etnomusicología cuenta con la capacidad y la fuerza para aportar significativamente a la educación musical, puesto que a través de la música nos es posible aprender mucho sobre las personas y los pueblos, y no solamente quedarse en el plano de las construcciones sonoras e interpretativas. Además, ambas disciplinas pueden nutrirse y enriquecerse recíprocamente de manera positiva.

La inquietud de acercamiento interdisciplinar que partió en Norteamérica en la década de los setenta, llevó a la observación y estudio de las denominadas *world music* (Campbell, 2013), cuya finalidad era acercar a los estudiantes al conocimiento y aprendizaje musical y cultural de las manifestaciones musicales presentes en diferentes rincones del planeta. Partiendo del tratamiento de la música como el producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales o informales. Dicho de otra manera, se refiere a sonidos humanamente organizados (Blacking, 1973:29).

Desde esta perspectiva una visión interdisciplinar puede poner a la música como un hecho referente en cuanto una clave de la recuperación de patrimonios culturales perdidos, o que han sido sumergidos intencionadamente por los efectos combinados de la opresión imperial y las fuerzas deslocalizadoras y a la vez homogeneizadoras de la industrialización (Lines, 2009:74). De ahí que la búsqueda de una definición de música

en la escuela debiera llegar a convertirse en una elección personal producto del conocimiento, el análisis, la experiencia y la reflexión (Abrahams, 2008) y no por la influencia irrestricta del profesor.

Una educación musical que sea consciente de las aportaciones que pueden considerarse desde la etnomusicología, tendrá énfasis no tan solo en el objeto musical y en los lugares donde se daba, sino que, además en quienes la hacían, como la hacían, incluso por qué la hacían, y que significados y funciones tenía para un determinado pueblo o sociedad estudiadas (Recasens, 2010). De esta forma la importancia del contexto y del significado de éste se convierten en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical (Vilar, 2004, Cremades, 2008). Por esta misma razón no es posible continuar estudiando la música en la escuela como una materia para sí y por sí misma, desligada de todo.

Cierto es que, las diferentes manifestaciones artísticas han quedado relegadas al margen de la cultura y se han reservado casi exclusivamente a la contemplación (Small, 1989). Pese a ello, la investigación etnomusicológica ha puesto de manifiesto que las cuestiones musicales no siempre son meramente musicales (Blacking, 1973: 49).

Para la realización de esta investigación el tratamiento interdisciplinar ha sido fundamental para la consecución de los objetivos y metas planteadas al inicio. Los aprendizajes que se buscan alcanzar en el aula, tienen una relación inmediata y directa con la experiencia cultural de la que pueden empaparse los estudiantes en el aula de música.

Dicha experiencia cultural será apoyada por las ideas propuestas desde la etnomusicología y como ya se anticipaba, por las propuestas desarrolladas en el contexto estadounidense, sobre la experiencia de aprender a cerca de las músicas del mundo. Estas músicas no solo aportarán sonidos, sino que además es posible extraer de ellas experiencias muy variadas de cultura y aprendizajes educacionales. Por este motivo es importante destacar que cualquier sistema de educación que descuide las experiencias educacionales de otras culturas deformará la vida y la experiencia de aquellos a quienes pretenda educar (Small, 1989: 220).

Las llamadas músicas del mundo pueden significar un atractivo para el aula, este tiene relación con el reconocimiento de dos influencias opuestas en el pensamiento de la educación actual. Por un lado, el encanto de la identificación étnica y por otro el entrenamiento en el vocabulario cultural común que comparten los jóvenes de muchos grupos étnicos diferentes sobre todo en las economías capitalistas (Lines, 2009: 82).

Será a partir de la comprensión de este tipo de fenómenos culturales que logremos dar a la música la función social significativa para la enseñanza escolar, valorando de esta forma una interpretación como indicador de la cultura el cual está, estrechamente vinculado con las actitudes y supuestos inconscientes sobre los cuales construimos nuestra vida en el seno de una sociedad (Small, 1989: 87).

1.4 Músicas tradicionales en el aula de música

Cuando hablamos de músicas tradicionales, debemos considerar que actualmente no encuentran una única definición, por lo que es pertinente referirse a ellas desde la perspectiva de aquellas músicas que forman parte de la cultura e identidad de un grupo social (Salazar, 2016). Por este motivo, y siguiendo lo propuesto por autores como Martí (2000) o Dunbar-Hall (2009) al referirse a músicas tradicionales o folclóricas en el aula, su uso debe involucrar no solamente a lo que respecta al repertorio sino además a un acercamiento a la cultura donde se desarrolla la música estudiada.

La denominación de música tradicional, aún en la actualidad, se utiliza a menudo en base a la idea de tradición desarrollada a partir del Romanticismo. Sin embargo, se refiere a un concepto de una evidente complejidad en su definición y que no pocas veces hace que se entienda la idea de "música tradicional" de una cierta manera tautológica (Martí, 2000). Durante el siglo XIX en Europa surgió una revalorización de carácter reivindicativo y revolucionario de la música tradicional, la cual fue impulsada por esfuerzos idealistas de recuperación de una alicaída música popular y canciones tradicionales de las cuales se esperaba que pudiesen servir para la identificación de pueblos o naciones marginados (Lines, 2009).

"La música folklórica es únicamente aquella aceptada por la ciencia del folklore como tradicional y estudiada científicamente por éste. Aquello que nos permite englobar una determinada música al ámbito de las músicas tradicionales es su fidelidad o adscripción a esta tradición." (Martí, 2000:13)

Por otro lado, en Latinoamérica surge una idea de folklore, la cual se vincula a la consolidación de las nacientes repúblicas latinoamericanas. Estos hechos tienen lugar a partir de la segunda década del siglo XIX y hasta principios del siglo XX (Shifres y Gonnet, 2015). Cuentan con una base ideológica heredera directa del folklore decimonónico europeo, la cual ha tenido como mayor preocupación la recopilación de música tradicional bajo un espíritu regionalista y con la finalidad expresa de elaborar repertorios musicales regionales (Martí: 1995:11).

Para Nettl (1985:139), la música tradicional tiene la particularidad de ser a la vez antigua y contemporánea; es decir, por un lado, de representar las antiguas tradiciones de un pueblo y, por otro lado, ser el indicador de los gustos actuales, siendo además un producto de compositores individuales, así como de la creatividad de las masas. Esta afirmación cobra mucho sentido en las particularidades que tiene la música utilizada en esta investigación que adquiere otorga aún más valor en el momento de su utilización en el aula de música.

Cuando nos referimos a la utilización de músicas tradicionales en el aula, debemos ser conscientes de que la música tradicional en sus contextos originales, tiende siempre a la funcionalidad (Nettl, 1985), de esta forma será en el aula donde nuevamente se le otorgue un tratamiento igualmente funcional pero que cumplirá otras funciones.

En este sentido la inclusión de estas músicas dependerá en gran medida de la responsabilidad social que exista tanto por parte del docente como de la institución educativa. Para Apple (1986), este proceso correspondería al de incorporación, el cual sugiere que son las instituciones educativas los principales agentes transmisores de cultura.

“Debemos ser nuevamente conscientes que en el sistema educativo formal muchas veces se recurre a la utilización de una tradición selectiva, a través de la cual se elige poner énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros” (Apple, 1986:17).

La valoración de la utilización de músicas tradicionales en la escuela no es algo nuevo, sino más bien una necesidad que ha surgido por parte de la comunidad académica internacional desde hace ya décadas. Al respecto es importante mencionar la importancia que ha tenido a lo largo de los años el trabajo interdisciplinar que ha ido realizándose entre la educación musical y la etnomusicología (Campbell, 2013). Como ya se explicó en el punto anterior, ha sido desde esta última disciplina donde habitualmente ha nacido el interés de llevar estas músicas al ámbito educacional, con el objetivo de conocer sobre la cultura y los contextos en que se dan las músicas alrededor del mundo. De todos modos, también ha habido experiencias lideradas desde el ámbito educativo como, por ejemplo, las de Casals et al. (2011) o González-Martín y Valls (2015).

Por todo ello, se hace necesario realizar algunas consideraciones en relación a la presencia y la utilización, de recursos provenientes de la música tradicional del entorno cercano, en la escuela.

Una primera en relación al concepto de musicar (Small, 1998) dentro de un modelo de transmisión cultural directamente relacionado con la conservación de los saberes y con la interiorización de las habilidades y valores de la cultura. Las manifestaciones musicales juegan un papel destacado en este contexto (en el sentido de Blacking, 1973).

Una segunda relación al mismo concepto, se refiere a que las músicas adscritas a una determinada cultura, aportan de manera significativa a la construcción de las identidades y en la socialización, por el hecho de ser una expresión viva de un colectivo humano. De esta forma, se convierten en un vehículo para comprender la función de desarrollo identitario y el valor de contribuir desde la sonoridad a la integración de las prácticas sociales de la comunidad a la que pertenecen (Hargreaves, 1998).

La importancia de la utilización de músicas tradicionales, como recurso de aprendizaje escolar, debiera considerarse de un gran valor. Principalmente por sus particularidades sonoras, pero también porque en sus determinadas formas de transmisión hay elementos enriquecedores para la educación musical actual y, que deberían aprovecharse en las escuelas (Green, 2002). Y es por eso mismo que, nuevamente el rol del docente tiene una relevancia trascendental, ya que debe considerársele como el principal mediador entre las músicas y su contexto, y los estudiantes quienes reciban y lleguen a conseguir nuevos aprendizajes que enriquezcan sus vidas. Para Lines (2009), esta es una lucha continua que tiene el docente contra el sistema cultural dominante que constantemente convierte estos aprendizajes en simples híbridos de la modernidad, sin un contenido significativo para el estudiante.

Para autores como Davis (2009), las músicas tradicionales en la escuela debieran ser justificadas, a partir de sus propios contextos culturales. Por este motivo, para el docente se convierte en una prioridad ejercer una práctica pedagógica en la que las relaciones entre los niños, sus espacios de recreo y sus aulas sean dinámicas. La comprensión educativa que debe considerar el tratamiento de las músicas tradicionales en la escuela debe incluir que el significado de estas es inseparable de las condiciones en las que se generan y experimentan (Bresler, 2004).

El docente, deberá ser consciente y comprender que en muchas ocasiones los estudiantes no serán capaces de forma inmediata de comprender estas músicas, por lo que para ello es imprescindible nuevamente su rol como mediador (Elliott, 1990). Este es un proceso que se puede desarrollar con éxito gracias a la virtud que tiene la música

de moverse con libertad a través de las fronteras y de ese modo funcionar como una mediadora por sí misma para transformar los códigos y las prácticas culturales (Lines, 2009:98).

La organización de la música tradicional en la vida social, que en este caso puede ser llevada a la escuela posibilita que el estudiante adquiera su conocimiento musical a través de etapas, y que sea capaz de ampliar su experiencia musical por medio de la socialización (Small, 1989). La utilización de la música tradicional como un recurso de aprendizaje supone reorientar procesos educativos, insertarlos y aproximarse a la diversidad de la creatividad cultural, así como también se entiende como una manifestación intercultural (González-Martín y Valls, 2015).

Otros autores, como Casals *et al.* (2010), defienden la presencia de la música tradicional desde la perspectiva educativa y primeramente en base a su valor pedagógico por encima del identitario o de conservación patrimonial. Al mismo tiempo entienden que debe aprovecharse que la propia cultura ya dispone de mecanismos de transmisión cultural por lo tanto de conocimientos, habilidades, valores muy efectivos, y que además conectan y lo integran con el entorno y la comunidad de referencia. Por este motivo, esta investigación discrepa ideas planteadas en metodologías tales como las de Kodaly en Hungría, donde la música tradicional tiene un mero fin instrumental para la música clásica, considerándola de menor calidad y asociándola al ámbito infantil (Costa, 2003). Como muy bien se aclara la música tradicional en la escuela tampoco debe ser vista de una forma paternalista, patrimonialista, ni museística (Costa, 2003, García-Peinazo, 2017).

A nivel curricular la experiencia de un aprendizaje a partir de un contacto intercultural o multicultural permite el estudio y la comprensión de conceptos fundamentales de la música y la cultura, ya que la música participa dialógicamente en la creación y renovación de la cultura (Anderson y Campbell, 1996, Lines, 2009). Las particularidades de las músicas tradicionales permitirán a los estudiantes vivir la cultura musical y participar a partir de la experiencia de la música. Esta experiencia musical dependerá de un concepto generado social o históricamente en que los patrones sonoros deben contar como música (Green, 2008:32).

De ahí que esta experiencia de aprendizaje tenga un carácter global, dado que en muchas músicas tradicionales la danza y la música se mezclan y forman una unidad inseparable. Esto a nivel educacional y de búsqueda de aprendizajes se traduce en una estrecha relación entre la actividad motora y la actividad mental, lo cual posiblemente facilite y mejore el aprendizaje conceptual (Anderson y Campbell, 1996:7).

A continuación, se presenta un cuadro resumen sobre los autores y sus aportaciones a este estudio:

Cuadro resumen nº3 “autores y aportaciones a la investigación”

Área de las Ciencias Sociales implicada	Autores de relevancia para la investigación	Aportaciones principales	Características principales
Pedagogías críticas	John Dewey Paulo Freire Michael Apple Peter McLaren Henry Giroux	Bases epistemológicas para el desarrollo de la investigación	-La educación es un medio para el cambio social. -Críticas con el sistema capitalista y sus consecuencias socioculturales, son abiertamente anticapitalistas. -Desarrollo de una ciudadanía crítica. -Conocer la realidad de la sociedad capitalista y trabajar para el cambio dentro de la escuela. -El arte es una herramienta poderosa para el cambio social.
Pedagogía crítica y educación musical	Frank Abrahams Robert K. Lines	Perspectivas para el enfoque de la investigación	¿Cómo puede contribuir la educación musical al cambio social? -La música puede ser un elemento importante de emancipación.
Educación musical pragmata	Elliot Eisner David Elliott Christopher Small Keith Swanwick	Tratamiento para el desarrollo de una propuesta didáctica	-Diferencia en el rol de la música en la educación, “por” y “para” la música.

	Thomas Regelsky	para el aula de música	<p>-La música como un medio para el aprendizaje.</p> <p>-La experiencia musical es la base del aprendizaje.</p> <p>-La experiencia musical va más allá de la obra musical y para ello se considera el contexto en que se da la música.</p>
Educación musical y etnomusicología	Patricia S. Campbell John Blacking Josep Martí Bruno Nettl	Visión interdisciplinar del desarrollo y tratamiento de la investigación	<p>-Es esencialmente interdisciplinar y enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>-Comprende que la música va más allá de la mera experiencia sonora.</p> <p>-La música es parte importante de la cultura de un pueblo.</p>
Educación musical y música tradicional	Bruno Nettl Patricia S. Campbell Albert Casals Cristina González-Martín y Assumpta Valls Otros autores	Recursos didácticos para el desarrollo de la investigación	<p>-La música tradicional tiene un valor pedagógico por sí misma.</p> <p>-Ayuda a los estudiantes conocer la cultura de su pueblo y de otros lugares del mundo.</p> <p>-Acerca a los estudiantes a la identificación cultural.</p>

			-Contiene elementos de gran riqueza musical. -Incluye la posibilidad de aprender de manera interdisciplinar.
--	--	--	---

*Fuente: elaboración propia

1.5 La música tradicional en el contexto educacional chileno

“Yo no canto por cantar, canto porque la guitarra tiene sentido y razón (Manifiesto, Víctor Jara, cantautor chileno)

En esta sección del capítulo se ofrecerá una visión esquemática sobre la presencia de las músicas tradicionales en la educación chilena. Se inicia con una contextualización desde el desarrollo en torno a la música tradicional o folklórica (denominación en la bibliografía más antigua), a partir de la investigación realizada en esta área durante el siglo XX y lo que ha transcurrido del siglo actual. Seguido de esto, se presentarán las consecuencias del quiebre social producido por la dictadura, y cómo este afectó y modificó el rumbo que llevaba hasta entonces la educación chilena.

Con el retorno a la democracia, el camino que había tomado la educación en Chile, fue cambiando gradualmente. A pesar de ello, muchas de las bases, impuestas a partir de la Constitución del año 1980 afectan hasta el día de hoy al sistema educativo. Para ello, se revisará la visión que tiene el Ministerio de Educación en función de la valoración e inclusión de la música tradicional en el curriculum y las aportaciones que realiza, por su parte, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Se presenta a continuación un cuadro resumen con los contenidos que se desarrollan en esta parte y las implicancias para el desarrollo del presente estudio:

Cuadro resumen nº 4 “Contenidos e implicancias en la investigación”

Tema	Ejes de interés	Implicancias en el desarrollo de la investigación
Investigaciones en torno a la música tradicional durante el siglo XX en Chile.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo y evolución de la presencia de la música tradicional en el ámbito académico en Chile. -Investigadores reconocidos y el legado para investigaciones posteriores. -Interés y relevancia social de la música tradicional como expresión cultural. 	Bases y soporte para el desarrollo de la actual investigación.
La ruptura cultural producto de la dictadura	<ul style="list-style-type: none"> -Consecuencias de la dictadura a nivel educacional y particularmente frente a la música tradicional. -Nuevos rumbos tomados en el área de la educación, entre el periodo 1973-1990. -El regreso a la democracia y nuevos cambios a nivel educacional. 	Repercusiones sociales y políticas que afectan el desarrollo de la educación en la actualidad.
La música tradicional en el curriculum chileno	<ul style="list-style-type: none"> -Cambios e influencias que ha tenido la presencia y valoración de la música tradicional en la educación chilena. -Las reformas educacionales y la música tradicional como elemento de aprendizaje. 	Sitial actual de la música tradicional en el curriculum de la educación formal.
Políticas en función de la educación artística en Chile	<ul style="list-style-type: none"> -El rol del Ministerio de Educación (en)-para- la enseñanza de la música tradicional en la escuela. El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y su relación con la música tradicional en la escuela. 	Visiones y aportaciones de los Ministerios señalados sobre las músicas tradicionales en la escuela actual.

*Fuente elaboración propia

1.5.1 Investigaciones en torno a la música tradicional durante el siglo XX

En Chile la investigación en torno al folklore, su comprensión y definición ha sido, a lo largo de su historia, vinculada a una idea de nación, pero así mismo comprendida como un elemento cercano a la forma de pensar al pueblo y a la cultura (Donoso, 2009). A principios del siglo XX, los estudios en esta área empezaron su expansión gracias a la fundación en 1909 de la Sociedad del Folklore Chileno, impulsada por Rodolfo Lenz, Ramón Laval y Julio Cifuentes (Barros y Dannemann, 2002).

El interés por las músicas tradicionales chilenas se puso en aquellas músicas presentes entre las zonas de la región de Atacama hasta Chiloé, zona en la cual habría sobresalido el núcleo que comprende las provincias de Santiago, O'Higgins, Colchagua, Curicó y Talca, como el de mayor significado en la procedencia y uso del folklore musical (Dannemann, 1975:45). Para Donoso (2009), el énfasis en estas músicas radica en la emoción de lo folklórico, como pertenencia y herencia de los antepasados y contiene además ideas de nacionalismos que van más allá de lo puramente musical o estético, englobando también a la esfera moral y política.

En la década de los 50 se fundó la revista "Archivos del Folclor Chileno". Para los investigadores Barros y Dannemann (2002), la creación del Instituto de Investigaciones Folklóricas, supuso una de las metas más ambiciosas en cuanto a la investigación folklórica en Chile. Ésta consistió en un intento de confección de un "mapa folklórico de Chile". Este trabajo se inició en el año 1943 e implicó en la investigación a diversos musicólogos y folkloristas que se dividieron las diferentes zonas de Chile y elaboraron fichas (Barros y Dannemann, 2002). Pero, desafortunadamente, por varias razones esta interesante investigación no consiguió los objetivos trazados inicialmente.

Por otro lado, Carlos Isamitt fue uno de los pioneros en poner de relieve, a nivel académico, la importancia del folklore musical con fines educativos en Chile (Dannemann, 1964), puesto que ya en la década de los 40 se interesó por la inclusión de la música tradicional en la educación escolar de niños y jóvenes de Chile en su trabajo denominado "El folklore como elemento en la enseñanza", publicado por la Revista Musical Chilena en el año 1946. Para Isamitt, la música tradicional debería ser considerada dentro de la formación escolar por su gran valor educacional que ésta podría aportar.

Así, argumentaba, que toda la intimidad psicológica, los aspectos más auténticos y característicos del hombre del pueblo, se encuentran contenidos en los productos del folklore y pueden revelarnos el acento humano diferencial (Isamitt, 1946:21). De esta manera, las prácticas pedagógicas podrían verse empapadas de nuevas actitudes hacia la música, revitalizando una escuela anquilosada y alejada de la realidad.

“Estos aprendizajes deben iniciarse en la primera enseñanza y de esta manera despertarse el amor y la comprensión estética por tantas bellas realizaciones del arte popular en cestería, alfarería, tejidos, tallados, en poesía, leyendas, danza, música” (Isamitt, 1946:22).

Por su parte Manuel Dannemann, desarrolla una importante línea de investigación acerca del folklore chileno. Este autor entendía la música tradicional dando un gran énfasis a la nacionalidad, como una suma de diferentes expresiones regionales, así como destacaba la gran indefensión en que se encontraban estas músicas que pervive actualmente ante organizaciones que imponen otras músicas de carácter más comercial por encima de músicas de importancia cultural (Dannemann, 1975). Igualmente valoraba y defendía la importancia de la inclusión de las músicas tradicionales en la educación formal, reconociendo en la práctica del folklore el elemento humano y su implicación con el contexto en que se da (Dannemann, 1964).

Proponía la aplicación de estas músicas en la educación formal, a partir de su utilización en proyectos o a través de unidades didácticas. Creía en el principio interdisciplinar del folklore como recurso para el aprendizaje escolar. Proponía una división en dos niveles en la enseñanza primaria, donde se incluyeran la práctica de juegos musicales y bailes, además de cantos elementales y corales basados en el folklore. Por su parte a nivel de danzas se interesaba por aquellas de carácter zoomórfico (Dannemann, 1964). Una aportación significativa en este sentido fue el material titulado “Enciclopedia del Folclor de Chile” del año 1998.

De igual modo, es de suma importancia destacar el trabajo realizado durante gran parte del siglo XX por tres importantes músicos e investigadoras que han sido, pilares fundamentales para el desarrollo de la cultura tradicional a nivel educacional en la mayor parte de Chile.

En primer lugar, citar a Raquel Barros (1919-2014), integrante del Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile que tuvo una importante trayectoria como recopiladora e intérprete de música folklórica, pero principalmente como formadora y docente (Alarcón, 2014).

En segundo lugar, nombrar a Margot Loyola (1918-2015), otra destacada investigadora que se encuentra entre los referentes de la investigación de la cultura tradicional chilena. Con una vasta trayectoria, Loyola, se dedicó a la recopilación, interpretación y composición de músicas tradicionales y además contribuyó de manera importante al desarrollo de las danzas tradicionales e influenciando a numerosos conjuntos de baile folklórico dentro de todo el territorio nacional. Su contribución académica tuvo lugar en diferentes universidades del país, así como gracias a la numerosa producción bibliográfica que llevó a cabo durante toda su vida entre la que destacan libros como “Bailes de tierra” (1980), “El cachimbo” (1994), “La tonada: testimonios para el futuro” (2006), “La cueca: danza de la vida y de la muerte (2010) y “50 danzas tradicionales y populares de Chile” (2014), además de múltiples publicaciones, videos documentales y numerosa discografía con obras suyas y recopilaciones. Decía la investigadora que la importancia del folklore radica en que en él pervive la vida de un pueblo y de un país (entrevista CNN, 2014).

Y, por último, en tercer lugar, mencionar a Violeta Parra (1917-1967), músico y artista multidisciplinar reconocida a nivel internacional por su gran contribución musical, además por su obra plástica con sus creaciones de arpilleras y pinturas que expuso en el Museo Louvre de Paris, convirtiéndose en la primera latinoamericana en lograr ese honor (El Mercurio, 2014). Su poesía se desarrolla a partir de la búsqueda del ser y de mucha sabiduría popular (Warnken, 2017). Sin embargo, lo que más interesa subrayar de su obra, consiste en su gran actividad como recolectora de músicas. Sin ser ni una antropóloga, ni una etnomusicóloga, su labor de recopilación de músicas tradicionales de diferentes lugares del territorio ha posibilitado en gran medida, especialmente a nivel educativo, su difusión y transmisión a un grupo de población que de otra forma no tendría los recursos necesarios para conocer las tradiciones musicales de otros lugares del propio territorio chileno (Merino, 2017).

Como resultado de estas inmersiones descritas previas en el folklore, durante la década de los 60 se desarrolla un especial interés por saber más acerca de las músicas tradicionales tanto de Chile como de otros puntos de Latinoamérica. Este elevado interés se transformaría, finalmente, en uno de los movimientos culturales más importantes del siglo XX en Chile y que se conocería como la Nueva Canción Chilena, siendo aún en la actualidad uno de los fenómenos más estudiados (Rodríguez, 2016), debido a su importancia no solo musical sino también cultural y eminentemente político, convirtiéndose sus representantes en verdaderos embajadores culturales de Chile en el extranjero, (Vergara, 2012, Rodríguez, 2016).

Este movimiento cultural tuvo como objetivo el rescate de las músicas tradicionales tanto de Chile como de Latinoamérica, pero poniendo mayor énfasis donde el énfasis en el valor de la voz popular (Rodríguez, 2016). Conocidos son los nombres de compositores como la ya antes mencionada Violeta Parra o el músico y compositor Víctor Jara, quien dio a conocer a nivel mundial la experiencia de vida del pueblo trabajador chileno, a través de su música. Víctor Jara. Desafortunadamente, fue cruelmente asesinado por la dictadura militar el 16 de septiembre de 1973, después de haber sido apresado y torturado².

Mismamente del movimiento que generó la Nueva Canción Chilena, también surgieron agrupaciones musicales de renombre internacional tales como Inti Illimani o Quilapayún, quienes realizaron importantes trabajos de investigación a partir de la recopilación de músicas tradicionales, como formaban parte de la esencia de este movimiento, plasmaban en sus textos y músicas reivindicaciones sociales, políticas y de clase que por ese momento se vivían en Chile, así como también en otros territorios de Latinoamérica (Vergara, 2012).

Fue precisamente durante el gobierno del presidente Salvador Allende, donde el concepto de folklore se intentó desarrollar desde un punto de vista artístico, pero vinculándolo a la construcción del socialismo con la cultura popular (Donoso, 2009), surgiendo entonces un integralismo cultural, el cual se muestra como una expresión dinámica de la sociedad y la cultura (Dannemann, 1975). Desafortunadamente, este período de brillantez y lucidez cultural que vivió Chile, en ese tiempo, se vería abruptamente truncado por el golpe militar y la posterior dictadura que duró 17 años.

1.5.2 La ruptura cultural producto de la dictadura

Los acontecimientos ocurridos el 11 de septiembre de 1973 en Chile, a causa del golpe de estado perpetrado por las fuerzas armadas financiadas desde el extranjero³, cambiaron para siempre el país. Y no sería hasta el año 1990 que se inició un período de transición de retorno a la democracia, tras un largo tiempo en la historia social chilena. Por ello, se señalan, brevemente, algunos de los cambios sociales que sucedieron en este período, particularmente a nivel cultural y educacional, y como éstos repercutieron en el reducido progreso de la música y de la educación musical en Chile.

² Más información ver: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36646756>

³ Más información ver: <http://ciperchile.cl/2014/05/23/agente-de-la-cia-que-aviso-del-golpe-cuenta-como-opero-durante-el-gobierno-de-allende/>

Para el gobierno de la dictadura se hacía esencial realizar cambios en las políticas culturales, ya que el período anterior había estado marcado por el desarrollo de una identidad que otorgaba importancia a la figura de la clase obrera, representada en el hombre y la mujer trabajadores que pertenecían al pueblo. Por otro lado, las sonoridades desarrolladas por el movimiento de la nueva canción chilena aludían directamente a un movimiento de carácter internacionalista especialmente y Latinoamericanista.

El nuevo régimen quería borrar la cultura de izquierdas, aquella con tintes revolucionarios y libertarios, solo de esta forma se restauraría el imaginario mítico del Chile unido que se había perdido (Donoso, 2009). Esta reinterpretación del folklore tenía una interpretación de carácter esencialista, la cual enaltecía la figura del personaje del huaso y por otro lado otorgaba importancia al folklore como un espectáculo social (Donoso, 2009).

Por otro lado, la educación en este período fue una de las áreas que se vio más afectada por las nuevas políticas de estado. El régimen militar tenía como una de sus principales misiones la refundación de la educación. A nivel estructural y administrativo, se realizaron grandes modificaciones en relación a la gestión del sistema educativo con importantes cambios a partir de la segunda mitad de la década de 1970, viéndose éstos fuertemente marcados intervencionismo de la Junta Militar en el control y la administración de la educación superior mediante un congelamiento de la expansión de matrícula, medida que por otro lado incluyó la reducción de las transferencias fiscales. A nivel de educación escolar se inicia uno de los procesos que más negativamente afecta a la educación escolar desde entonces hasta el día de hoy, este se refiere: la mercantilización de la educación (Valverde, 2013).

Esta idea mercantilizadora de la educación, tomó fuerza, primero tras la privatización de la educación a partir del año 1980, sin consulta pública (Redondo y cols., 2003:7) y posteriormente en el año 1988 tras la implementación de una política educativa que incluía el voucher⁴, sistema que se ha mantenido hasta la actualidad. Por lo tanto, de acuerdo con Milton Friedman (1992), ideólogo de este sistema, asesor del gobierno militar, y en definitiva con quienes instauraron este modelo político-educativo en Chile. El sistema voucher era la “única forma de mejorar” la educación. Este sistema consiste en la “libertad” de elegir entre un establecimiento u otro con una libertad siempre condicionada por el viejo concepto de Adam Smith que regula la educación de mercado (Valverde, 2013). Esta libertad podría ser cuestionada debido a que posee un doble fondo, pues, si bien los estudiantes son libres de elegir un establecimiento educativo en

⁴ Para más información, ver: <http://www.asuntoscapitales.com/articulo.asp?ida=7027>

el cual estudiar, tal libertad está sujeta a su condición de persona reducida a ser un “cupón” materializable en dinero, por lo que se produce de manera natural el fenómeno de la competencia entre establecimientos educacionales (Eyzaguirre, 2012).

A nivel curricular, en este período se mantienen parte de los lineamientos, aunque depurados de contenidos potencialmente conflictivos o politizados, orientándolos ahora hacia una visión tradicionalista de la enseñanza, inspirada en los principios humanista-cristianos presentes en la Declaración de Principios de la Junta Militar de 1974, basados en principios neoliberales (Poblete, 2010). Se buscaba de esta forma despolitizar a la población, borrar así cualquier vestigio de marxismo-leninismo, considerado como un carácter fuertemente antipatriota y antichileno (Pino, 2015).

Por otra parte, en lo relacionado a la educación musical escolar, el propósito principal, según indican los programas de la época para la enseñanza básica, consistía en lograr un acercamiento a la música a través de la expresión vocal, instrumental, corporal y por medio de la audición dirigida, con un repertorio adecuado a su etapa de crecimiento y desarrollo (Poblete, 2010). Por su parte, en la enseñanza media, los propósitos iban orientados hacia la interpretación vocal y hacia el desarrollo de los componentes de la interpretación musical (afinación, fraseo, dinámicas, entre otros), además de contribuir al desarrollo de la sensibilidad artística, afectiva y social (Poblete, 2010). Y, Chile se descolgó en ese momento de la vanguardia institucional ejercida en décadas pasadas en cuanto a pensamiento pedagógico, a causa de su profundo aislamiento internacional impuesto por el régimen militar (Pino, 2016).

1.5.3 La música tradicional en la educación formal

Como se explicó, en las últimas décadas del siglo XX, la educación chilena se encaminó y alineó con una educación neoliberal, influenciada de manera importante por el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, instituciones que tienen un gran poder de influencia en la educación de gran parte de Occidente y en Chile (Donoso, 2009, Pino, 2015, Carrera y Luque, 2016).

Fue de esta forma que, tras el retorno a la democracia, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se convocó un comité técnico para la elaboración un proceso de modernización de la educación. Se elaboró un informe conocido como el “informe

Brunner”, el cual estuvo a cargo del investigador José Joaquín Brunner⁵, estableciendo un acuerdo para la modernización de la educación chilena. Esta modernización incluiría también a la educación musical, para la que se elaboraron nuevos programas de estudio y se abordó una nueva visión acerca de esta disciplina dentro del currículum.

Hablando ya específicamente de la presencia de la música tradicional, es posible constatar su presencia explícita desde la década de 1930 (Pino, 2015). Sin embargo, a lo largo de toda la historia de la educación musical en Chile su presencia ha ido variando según los contextos sociales que se han ido desarrollando en el país (Poblete, 2016).

Estas diferencias de perspectiva que ha tenido el rol de la música en el currículum chileno y que, poco a poco, han ido considerando a las músicas tradicionales como un elemento significativo del aprendizaje, se deben en parte a los paradigmas a partir de los cuales se concibe el aprendizaje musical en la escuela. Por esta razón, Pino (2015), entiende que debido al cambio intrínseco que tuvo el concepto de música, este fue capaz de enriquecer el proceso de aprendizaje escolar a partir de su comprensión como una expresión artística para todos y no solo para los elegidos por su talento. De esta forma pasaba a convertirse en una experiencia de formación integral en la que todos podían participar. Precisamente partiendo de esta concepción de la música que empezará a considerarse y a redescubrirse el folklore vernáculo y campesino en el aula.

Durante el período de la dictadura militar comprendido entre 1973 y 1989, la mayor parte de las músicas de raíz folclórica fueron eliminadas del currículum escolar y también de toda práctica social pública, por considerarlas subversivas o de incitación al marxismo. Esta fue una reacción a lo que sucedió durante el gobierno anterior a ésta, ya que como se explicó antes, en él si se había puesto un gran énfasis a las músicas de raíz folclórica tanto de Chile como de otros lugares de Latinoamérica (Donoso, 2009).

Del mismo modo subrayar que, durante la década posterior a la dictadura, se realizaron importantes cambios curriculares, los cuales se vieron reflejados en la elaboración de los programas de estudio para la educación musical del año 2000. Aquí, por primera vez, se abordaban en profundidad temáticas en torno a la música tradicional tanto de pueblos originarios de Chile como también de otros puntos de Latinoamérica (Valverde y Casals, 2017).

⁵ Conocido años más tarde como un plagiador de títulos profesionales, grados académicos y falseamiento de currículum: <http://piensachile.com/2014/08/j-j-brunner-el-abogado-y-doctor-que-es-ni-abogado-ni-doctor-el-guru-de-la-educacion/>

Todo ello conlleva un importante cambio en la definición de música en el currículum escolar, factor de vital importancia para comprender el nuevo escenario de la educación musical en Chile, que se caracterizará por intentar entender la música como un lenguaje que permita la expresión y que, sea capaz de relacionarse con el medio en el que dicha música se realiza (Pino, 2015).

Inevitablemente, los cambios sociales acaecidos en el país, afectaron también a la educación musical. En un período de poco más de 4 décadas sucedieron varios cambios a nivel curricular, de organización, de formación de profesores, llegando incluso a modificarse las bases fundamentales de la educación, introduciendo principios liberales y de mercado en la relación educativa entre el estado y la sociedad chilena (Poblete, 2016:22). Se producen en este punto, principalmente los cambios a nivel curricular que han servido como punto de referencia para los docentes de aula y la manera de abordar los diferentes aprendizajes que deberán ser desarrollados en la clase de música. La reforma educacional del año 1965, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva realizó importantes cambios, en lo referente al área de música, estos cambios se vieron reflejados en la enseñanza básica a partir de la inclusión de la práctica musical de rondas, canciones, melodías tradicionales y del folclore chileno y latinoamericano, en general, además de músicas del repertorio universal (Poblete, 2010). En lo que respecta a la enseñanza media, si bien la enseñanza continúa con una orientación hacia la música docta europea, se incluyen además elementos de la tradición popular folklórica de todo el país y Latinoamérica (Poblete, 2010).

Pero Pino (2015), considera que el período posterior, comprendido entre los años 1973-1990, será de estancamiento a nivel educacional en general resultando perjudicada igualmente la educación musical y como consecuencia directa esta situación afectaba a la educación musical. Incluso, a partir del año 1981, la asignatura pasa a tener un carácter optativo dentro del currículum, fruto de la implementación de las políticas neoliberales en la educación, para las cuales la educación musical no es considerada un área de desarrollo prioritario (Pino, 2015).

No obstante, se mantienen, en la enseñanza básica, los aprendizajes en torno al conocimiento y desarrollo de las músicas folklóricas tanto de Chile como de otros lugares de Latinoamérica, pero como se explicó antes, siempre con una marcada “despolitización” en su tratamiento y abordándolos de la perspectiva de fortalecer el concepto de patria y nación chilena (Poblete, 2010, Errazuriz, 1994). Fue el Decreto n° 300 promulgado por el régimen militar, el que eliminó la obligatoriedad de las

asignaturas artísticas en los niveles de 7° y 8° básico y redujo además su extensión en los primeros años de la enseñanza media (Errázuriz, 1994).

A partir del período de transición hacia la democracia y el fin de la dictadura en el año 1990, empiezan a sucederse importantes cambios curriculares y, particularmente en lo concerniente a la educación musical, surgen nuevos puntos de interés. Se comienza a comprender la música como un fenómeno que va más allá de la propia obra musical y al menos en la teoría empieza a hablarse de “música como cultura”, teniendo como referentes a otras disciplinas como la antropología, la sociología y la etnomusicología (Pino, 2015). Hecho contrario a lo ocurrido en el período anterior donde la conexión entre música y sociedad quedaba completamente excluida (Poblete, 2010). Durante la reforma educacional de 1996, se restituye la obligatoriedad de la educación artística en el currículum para todos los niveles de enseñanza (Cnca, 2012).

En la actualidad y luego de nuevas reformas educacionales, la educación musical cuenta con una perspectiva más global de la música. Pese a ello, luego de qué a comienzos del siglo XXI, desde el Ministerio de Educación se facilitaron las herramientas para el tratamiento desde esta óptica de la educación musical. Nuevamente en el año 2012, durante el gobierno de Sebastián Piñera, se realizan importantes cambios curriculares, que esta vez eliminaban nuevamente muchos de los conceptos de carácter interdisciplinar que se venían proponiendo. En este punto la educación musical nuevamente se encuentra en un lugar poco claro y con numerosos matices que impiden al docente de aula, tomar una determinada postura (Pino, 2015, Valverde, 2017). A todo ello se suma una disminución en la cantidad de horas asignadas a la asignatura que se reduce en un 50% en segundo ciclo de enseñanza básica.

En lo que respecta al tratamiento y abordaje de las músicas tradicionales, que en el anterior programa se planteaban como unidades de aprendizaje, actualmente esto desapareció de los programas y solamente se mencionan a modo de sugerencias de repertorio (Valverde y Godall, 2018). Estos cambios han perjudicado a la propia disciplina. Tal y como afirma Lines (2009:82):

cuando los análisis educativos y musicales recuperan los discursos hegemónicos y las categorizaciones estéticas más antiguas que superficialmente se proponen rechazar, como consecuencia los estudiantes serán los más afectados.

En muchas escuelas esta asignatura se ha visto infravalorada y reducida en supuesto beneficio de aquellas que son consideradas “importantes”, utilizando muchas veces tiempo dedicado a materias artísticas para realizar ensayos de la prueba SIMCE o actividades similares. La mayoría de las veces ni las comunidades educativas, ni el estado otorgan mucha importancia a esta asignatura (Cnca, 2012:19), lo que da pie a que las múltiples expresiones de la cultura aún no escapan de los efectos de la desigualdad, y nuevamente los excluidos son quienes se encuentran marginados de participar en la construcción simbólica de la sociedad (Cnca, 2016:8).

1.5.4 Políticas en función de la educación artística en Chile

A nivel estatal, es posible identificar dos instituciones que, en Chile se encargan de valorar, cultivar y desarrollar la experiencia artística a nivel educacional, el Ministerio de Educación, organismo rector de las políticas educacionales del país en segundo lugar, se encuentra- el ex Consejo de la Cultura y las Artes, actualmente Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Para el Ministerio de Educación el tratamiento e importancia que se le otorga a la educación musical, queda plasmada en el planteamiento referido a:

“la asignatura de música como experiencia activa es una invitación al desarrollo de la creatividad y la experimentación. Su aporte al área afectiva del estudiante es clave para una formación integral: un estímulo a la fantasía, la imaginación y el sentido lúdico, la exploración y la creatividad” (Mineduc, 2016:6).

Los lineamientos trazados en este sentido por parte del Ministerio de Educación, apuntan además al desarrollo del trabajo en equipo y la colaboración considerándolas como habilidades fundamentales que son producto directo del quehacer musical grupal y que son parte de una educación musical integral (Mineduc, 2016:7). En función de los actuales programas de estudio, la asignatura de educación musical, renombrada actualmente como “música”, se estructura en torno a tres ejes, los cuales están presentes en todos los niveles de enseñanza. Están enfocados en promover la escucha activa (escuchar y apreciar), el quehacer musical (interpretar y crear) y la reflexión a partir del hacer (reflexionar y contextualizar). El trabajo con cada eje y su interrelación propiciará la formación de una visión más amplia y completa de la música (Mineduc, 2016:8).

Presentado lo anterior, interesa en este momento hacer una detención en lo que plantea el Ministerio de Educación en relación al concepto de “contextualizar”, debido a que es uno de los puntos centrales de esta investigación. Ya que será a partir de la contextualización de los aprendizajes, que éstos logren ser significativos para los estudiantes. De esta forma para el Ministerio de Educación contextualizar se relaciona con:

“El hecho de que las distintas músicas surgen en un entorno geográfico, histórico, social y cultural específico; de ahí la importancia de conocer como han formado y afianzado identidades en las diversas latitudes y épocas. Cada estudiante es portador de diversas experiencias musicales, propias (...). Poner en común las distintas experiencias tiene como fin desarrollar una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones musicales y culturales”
(Mineduc, 2016:9)

El Ministerio de Educación deja claro en numerosas ocasiones su interés por reconocer el rol del arte en el proceso educativo, especialmente para conseguir una formación integral. De esta manera en virtud del desarrollo de políticas educativas, este Ministerio ha desarrollado el denominado “Plan Nacional de Artes en Educación”, el cual contempla una variedad de acciones destinadas al fortalecimiento de la educación artística, entre las que se destacan la adquisición de equipamiento artístico para establecimientos públicos y, a partir de ello contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes según el curriculum vigente (Mineduc, 2016:9).

Sin embargo, cuando se habla de una formación integral aún no existe consenso al respecto, ya que, específicamente, la presencia de la educación musical en el currículum podría utilizarse como una disciplina integral que logre conectar la experiencia musical y cultural con aprendizajes de otras disciplinas. Ejemplo de ello es uno de los numerosos estudios que realiza el Ministerio de las Culturas (ex CNCA), en el cual se analizaron las perspectivas educacionales de diferentes escuelas artísticas⁶ a lo largo de Chile, y donde parte de las conclusiones de dicho estudio apuntan a que en estas escuelas no existen una conexión explícita ni clara de trabajar los aprendizajes de una manera integral entre las disciplinas artísticas y otras áreas del conocimiento.

⁶ Son establecimientos educacionales que manifiestan una especial preocupación por la formación de sus alumnos en las artes y la cultural, para lo cual tienen destinadas horas para la enseñanza de disciplinas especializadas y cuentan con profesores capacitados en ellas (Cnca, 2011:134)

Tal como lo argumenta este estudio en este sentido, la tendencia más clara es que formación artística y académica corran por carriles separados, compitiendo por tiempo y recursos, en vez de completarse y potenciarse en un sentido virtuoso (Cnca, 2011: 144). Nuevamente el propio Ministerio de las Culturas invita a aprovechar el aporte que el aprendizaje de disciplinas artísticas puede aportar al desarrollo cognitivo (Cnca, 2011:151) y una vez más se da énfasis a que quienes diseñen y evalúen las políticas en esta materia, deben tener claridad respecto a las metas y objetivos a largo plazo (Cnca, 2011).

En relación a la música tradicional

Respecto a la música tradicional, las políticas educacionales, tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio de las Culturas, no llegan a profundizar en cuanto al potencial valor educativo que pueden aportar en el proceso de aprendizaje estas músicas. Pese a ello, sí se puede observar nuevamente en los informes que realiza el Ministerio de las Culturas además de una preocupación, una visión con una mayor perspectiva que la que se observa en el Ministerio de Educación. En el caso particular de las músicas tradicionales si bien no se especifica totalmente, los análisis y conclusiones del informe realizado en el año 2011 denominado “Estudio de caracterización de las escuelas artísticas”, hacen referencia a que:

“el fomento de vínculos educativos con la comunidad local permite rescatar las riquezas del entorno, logrando de esa manera aprendizajes que sean significativos para los estudiantes.

“Parece oportuno promover tanto la identidad como la apropiación del patrimonio cultural, material e inmaterial, a nivel local y nacional” (Cnca, 2011:20).

Dentro de un estudio realizado a diferentes escuelas artísticas nuevamente llama la atención que éstas enseñen mayoritariamente música entre sus disciplinas artísticas, pero dentro de un contexto principalmente relacionado a la formación de música de carácter docto o clásico, dejando solo con casos excepcionales el desarrollo y práctica de músicas tradicionales o de raíz latinoamericana. (Cnca, 2011).

1.5.5 Presencia e importancia del Ministerio de las Culturas

Interesa en este punto conocer algunas de las políticas de estado en cuanto a educación musical, y particularmente, en torno a la presencia y el tratamiento otorgado a las músicas tradicionales dentro del contexto de la educación formal. En este sentido resulta inevitable recurrir al trabajo que se realiza en el interior de Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio, quienes desde hace ya casi dos décadas han desarrollado una importante actividad en torno al desarrollo de la cultura en el país. Este nuevo ministerio de la República, se ha constituido como tal, en el mes de octubre del año 2017, siendo hasta entonces el llamado “Consejo de la Cultura y las Artes”.

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, ha definido como parte de su política cultural, diversas medidas que refuerzan el rol de la cultura y las artes en el servicio que ofrece el estado en materia educacional (Cnca, 2011:19).

Fundamentan que cuando la educación se encuentra con el arte y la cultura, se abre una ventana que lleva a los estudiantes desarrollar todo su potencial (Cnca, 2016). Parte de estas iniciativas las constituyen una serie de “Cuadernos Educativos” destinados a establecimientos educacionales de todo el país, donde se delimitan conceptos relacionados con la importancia de las artes en la educación, promoviendo el disfrute de éstas, además de una contribución a la formación ciudadana sensible a la realidad, respetando e integrando a la diversidad, con capacidades para establecer relaciones democráticas y participativas (Cnca, 2016:8). Este último concepto debe considerarse valioso si el objetivo que se busca no radica solo en la simple apreciación artística. Esta investigación considera la educación musical en el currículum como un medio para el logro del desarrollo humano en su globalidad y para un continuo conocimiento de la identidad y el dialogo intercultural.

Este ministerio ha desarrollado dos propuestas relacionadas con el desarrollo de la música y particularmente con la educación musical en el país. La primera de ellas se trata de un informe sobre políticas públicas para el desarrollo y tratamiento de la música nacional denominado “Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022”. Este informe considera áreas de interés relacionadas con esta investigación, las cuales se presentan en el punto 8.1 de dicho material “formación, educación e investigación”.

A continuación, se presenta un resumen de los objetivos propuestos en el Plan Nacional del Campo de la Música:

Tabla nº 2 “resumen de objetivos sobre educación del Plan Nacional del Campo de la Música 2017-2022”

Objetivos	Propuesta del plan
Incrementar la presencia de los contenidos de música en el currículum en todos los niveles	1.Promover la pertinencia territorial de los contenidos de música en el currículum escolar y en las actividades públicas desarrolladas en los establecimientos escolares. 2.Generar instrumentos de financiamiento para la dotación de recursos. 3.Fomentar el uso transversal de la música como herramienta pedagógica. 4.Convocar una mesa de trabajo con el Mineduc para promover la obligatoriedad de la música a lo largo de toda la enseñanza formal.
Estimular la valoración de la música como fenómeno artístico, cultural y social en el contexto escolar.	1.Fomentar la apreciación musical. 2.Generar instancias de capacitación para profesores. 3.Fomentar y capacitar a agentes culturales para aportar al desarrollo de este objetivo.

***Fuente: elaboración propia.**

Este informe considera a ámbitos tales como la inclusión social, la participación ciudadana, la territorialidad, la equidad y la diversidad cultural. Todos estos conceptos son muy coherentes con los fundamentos para la educación musical a los que se adscribe esta investigación. Resulta importante considerar las propuestas de este ministerio para poder lograr que los resultados a nivel educativo sean más significativos en términos concretos, sin embargo, es pertinente aclarar que este plan no explica las estrategias concretas de cómo se llevarán a cabo las propuestas y tampoco las etapas y los plazos de manera más concisa.

Mismamente, se encuentra el “Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018”, desarrollado en conjunto con el Ministerio de Educación. En este se organiza un cronograma de propuestas para la inclusión de las artes en el currículum formal y se estructura en función de 5 ejes conductores, los cuales a su vez cuentan con objetivos y estrategias de acción. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los ejes y objetivos propuestos por el Consejo de la Cultura y las Artes, en torno a la presencia de las artes en la educación formal:

Cuadro resumen nº 5 “Ejes y objetivos del Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018”

Eje conductor	Objetivo propuesto
Fortalecimiento en la implementación del currículum en artes.	Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes consignada en el currículum vigente, ratificando el aporte de la educación artística como base del desarrollo integral, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de niños y jóvenes.
Fortalecimiento de la experiencia artística en horas de libre disposición: JEC (jornada escolar completa).	Ampliar y diversificar las experiencias artísticas para los estudiantes en diversas áreas y modalidades en el marco de la JEC.
Formación continua e inicial de docentes, artistas, cultores y equipos directivos en arte y educación.	Impulsar la formación continua e inicial de docentes y equipos directivos de escuelas y liceos, como también de artistas que desarrollan talleres y proyectos en los establecimientos escolares, en vistas al fortalecimiento de la calidad en el diseño, planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje en artes destinadas a los estudiantes, de modo que la educación en artes sea elevada y abordada como un área de conocimiento ineludible para la formación integral.
Fortalecimiento de las escuelas y liceos artísticos.	Fortalecer el subsistema de escuelas artísticas en educación general, proponiendo su mejoramiento académico, de infraestructura y equipamiento; y asegurando su sustentabilidad en el tiempo.
Articulación de redes de colaboración con instituciones y organizaciones que desarrollan programas en educación, arte y cultura.	Fortalecer las redes de colaboración que apoyen el diseño y la elaboración de este plan con pertinencia territorial. Se favorecerá el desarrollo de redes colaborativas y encuentros territoriales que retroalimenten a la política a nivel comunal, provincial y regional.

*Fuente: elaboración propia.

Actualmente este plan se encuentra en desarrollo y está siendo, en forma paralela a su implementación, evaluado por una unidad de seguimiento de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), tras la adjudicación de una licitación realizada por la UNESCO para el Ministerio de Educación de Chile.

Por su parte, desde el propio Ministerio de Educación se han generado en los últimos años instancias que apoyan y valoran la presencia del arte en la educación formal. Podemos destacar una iniciativa conjunta desarrollada entre el Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio y el Ministerio de Educación, quienes desde el año 2013 desarrollan la denominada “Semana de la Educación Artística”, la cual es impulsada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Esta actividad tiene como principal objetivo la difusión de la educación artística en el currículum educativo formal. Para ello se realizan seminarios regionales e internacionales, donde artistas y cultores comparten sus experiencias y trabajo con estudiantes. Por otro lado, se organizan actividades de mediación en espacios de difusión cultural y se llevan a cabo diferentes propuestas artísticas de estudiantes en espacios públicos y escolares (Mineduc, 2016).

Por otro lado, tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de las Culturas, en este sentido, han sido influenciados por la denominada “Hoja de Ruta para Educación Artística”, surgida a raíz de la Conferencia Mundial por la Educación Artística realizada en Lisboa en el año 2006 y liderada por la UNESCO. Esta importante institución inició, en el año 1996, un llamado concreto para fomentar la educación artística como respuesta a la necesidad de reforzar y reformar los sistemas escolares del mundo (Cnca, 2011:38). Esta hoja de ruta hace énfasis, entre sus ideas principales, en el hecho de que los estados miembros deben garantizar a sus ciudadanos el derecho a la educación y la participación en la cultura, la participación en procesos artísticos, así como mejorar la calidad de la educación utilizando el arte como mediador de esta mejora y fomentar y valorar la diversidad cultural presente en los procesos educativos de las diferentes sociedades (UNESCO, 2006, Cnca, 2011).

1.5.6 Iniciativas educativas para el desarrollo de la música tradicional en escuela

Para finalizar este capítulo, es importante destacar algunos proyectos educativos desarrollados en diferentes lugares de Chile y donde la música tradicional de raíz latinoamericana y los elementos provenientes de la cultura tradicional, están presentes en los fundamentos curriculares de dichas instituciones. En primer lugar, se hace referencia al Liceo Artístico Violeta Parra, ubicado en la ciudad de Iquique, y donde por más de 15 años se ha desarrollado la enseñanza por medio de la utilización de las artes. En este caso a partir de la enseñanza de diferentes disciplinas artísticas, tomando como punto de referencia la utilización de la cultura tradicional, principalmente proveniente de los pueblos originarios del Norte de Chile, así como también de la Región Sur Andina (Valverde y Godall, 2018).

Un segundo caso se encuentra en la ciudad de Osorno en el colegio artístico Santa Cecilia donde, desde el año 2004, se viene desarrollando un proyecto educativo de carácter interdisciplinar en el cual la enseñanza de músicas tradicionales de Chile y Latinoamérica es transmitida mediante instrumentos tradicionales como el rabel, el charango, la quena, los *sikus*, entre otros. Esta institución educacional utiliza además otras herramientas provenientes del arte, en general, para la adquisición de los aprendizajes curriculares generales, generando a lo largo de los años un desarrollo potencial y sostenido (Cnca, 2012, Valverde y Godall, 2018).

CAPÍTULO II

2. BANDAS DE BRONCES DE LA REGIÓN DE TARAPACÁ

“La esencia del norte es así, con música las tradiciones toman vida” (Max Torres, músico de banda Reales del folclor).

Introducción

El siguiente capítulo aborda, de manera detallada, en su primera parte las principales características de las bandas de bronces. Haciendo para ello un recorrido por las zonas de Sudamérica en que estas agrupaciones están presentes y, analizando la forma en que éstas se relacionan e influyen en las bandas de la región de Tarapacá. La segunda parte de este capítulo se enfoca en los elementos relacionados a las formas de aprendizaje musical que estas agrupaciones utilizan, y, por otro lado, a aquellos elementos que pueden llegar a convertirse en herramientas para la educación musical a partir de las músicas que utilizan para las diferentes actividades en que dichas agrupaciones participan.

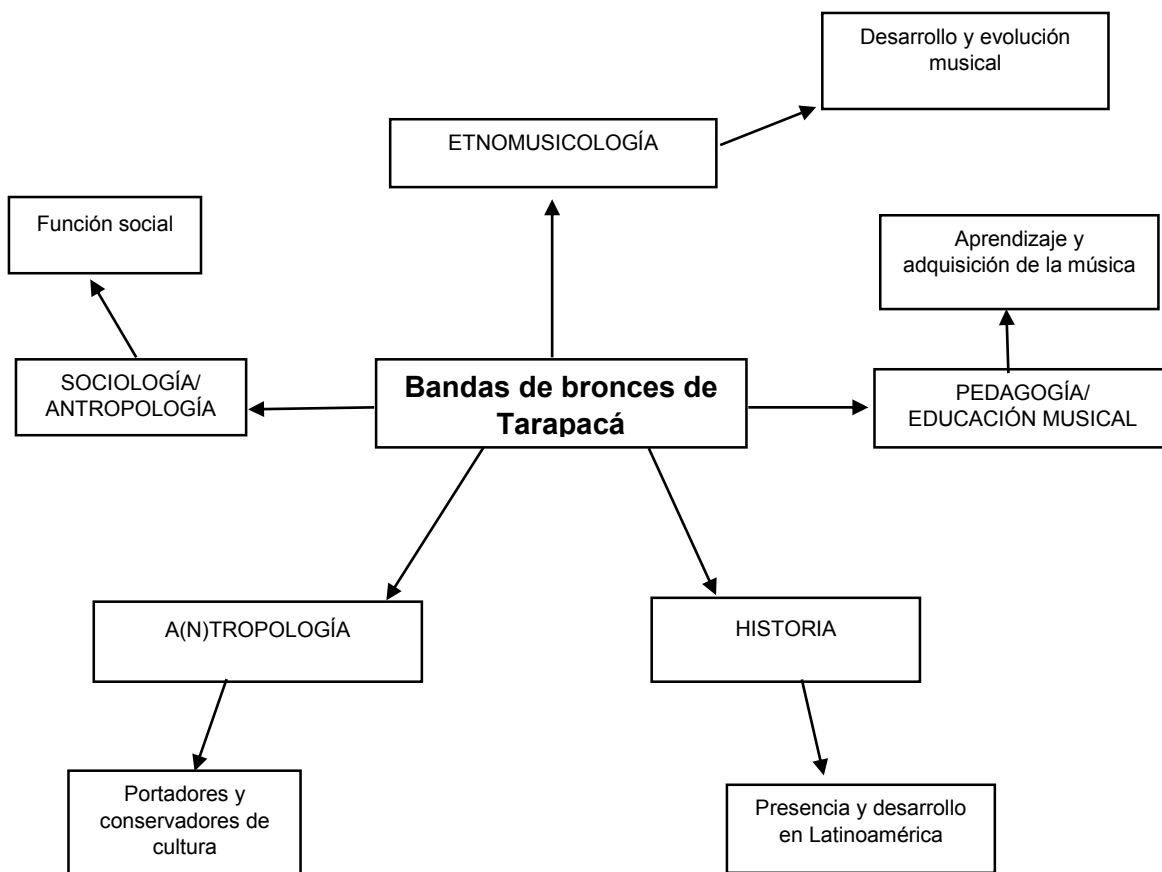
Debido a que esta investigación se fundamenta desde una perspectiva interdisciplinar, la revisión bibliográfica relacionada con este capítulo, se presenta a partir de una selección de información relevante proveniente de diferentes disciplinas. Las Informaciones que han sido seleccionadas provienen de ramas tales como la etnomusicología, la antropología, la sociología, la educación y la historia. Para Miñana (2006), por ejemplo, existe una relación directa entre estudios folklóricos, antropología y etnomusicología, debido a que esta última se considera una disciplina moderna que se basa en el trabajo de campo, así como en métodos de la antropología cultural y de la musicología.

Es importante mencionar que durante el desarrollo de esta investigación ha sorprendido llamado la gran cantidad de bibliografía e investigación en torno a las bandas de pueblo de Ecuador, las cuales tienen orígenes, funciones sociales e influencias musicales similares a las bandas de bronces de Perú, Bolivia y el norte de Chile.

Sin embargo, a nivel musical, tienen menos similitudes que las que se analizan en este capítulo. Solórzano (2014) explica lo que sucede actualmente en Ecuador, en torno a este tema. En las últimas décadas el estudio sobre las Bandas de Pueblo como elemento representativo de la cultura popular tradicional, ha cobrado interés por los diferentes investigadores, quienes las vienen estudiando desde diferentes perspectivas (Solórzano, 2014). Por otro lado, se encuentra poca bibliografía al respecto, cuando se hace referencia a investigaciones realizadas en Perú, Chile o Bolivia.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las principales disciplinas involucradas en el desarrollo de este capítulo y las aportaciones que realizan a esta parte de la investigación:

Esquema nº 1 “Disciplinas que se involucran en el capítulo”



* Fuente: elaboración propia.

2.1 El origen de las bandas

La música, es quizás el indicador más sensible de la cultura, y de todas las artes, la más estrechamente vinculada con las actitudes y supuestos inconscientes sobre los cuales construimos nuestra vida en el seno de una sociedad (Small,1989;87).

Para comenzar a discutir sobre el objeto de estudio de esta investigación, es indispensable iniciarlo desde una definición acerca de lo que se entiende por una “banda de bronce”. Para ello, se hace mención a la definición que entrega el diccionario Oxford de Música, en el cual se señala y distingue el concepto “banda” de “banda de metales”.

Será este último el cual permita un acercamiento directo al fenómeno estudiado y el que resulta de interés para este estudio.

Durante la edad media, se utilizaban tambores y trompetas para ir al campo de batallas. En las cruzadas se incorporaron nuevos instrumentos a la música de orden militar agregando metales, tambores, maderas y timbales. Fue en este período donde surgieron bandas civiles en toda Europa, quienes tenían roles sociales importantes dentro del pueblo en que se desarrollaban, como por ejemplo el de vigilancia en las torres o a partir de la interpretación de fanfarrias para ir anunciando las horas durante el día (Astruells, 2003).

Durante el siglo XVIII, fue posible encontrar variedad de bandas de música: estaban las bandas militares, las agrupaciones de vientos presentes en la música religiosa y las bandas civiles, quienes estaban generalmente al servicio de los ayuntamientos. En lo referido a la música de corte militar, el ejército empezó a incluir dentro de su disciplina la utilización de marchas. En la época del rey Federico II el Grande de Prusia se estableció la primera plantilla definida de bandas militares, la cual constaba de dos clarinetes, dos trompas y dos fagotes, siendo un tanto imprecisa la inclusión de tambores (Astruells 2003).

Por su parte, las bandas de metales, con la formación instrumental que se utiliza en la actualidad, tienen un claro origen europeo y además militar durante el siglo XIX. En un comienzo se utilizaban bugles con llaves, serpentones, cornos y bajos entre otros. Esta instrumentación fue evolucionando hacia los pistones, cuando éstos se hicieron disponibles.

Por otro lado, y de manera paralela, comenzaron también las bandas civiles, donde el mundo obrero siempre estuvo muy involucrado en las fábricas y minas, por ejemplo. El ejército de salvación, fundó su primera banda de metales en 1878, con una importante influencia en este tipo de agrupaciones instrumentales (Latham, 2008).

A mediados del siglo XIX en Gran Bretaña se acordó cual sería la instrumentación de estas bandas y que estaría conformada por un número de 25 a 26 ejecutantes, contando con una corneta soprano en mib, tres o cuatro cornetas solistas en sib, una corneta, ripieno en sib, dos cornetas segundas y dos cornetas, terceras en sib, un fiscorno en sib, tres cornos tenores en, mib (solista, primero y segundo), dos barítonos en sib (primero y segundo), un eufonio (que regularmente tiene un solo importante), dos trombones tenores y un trombón bajo, dos bajos en mib (tuba o bombardón) y dos bajos en sib, así como uno o dos percusionistas (Latham, 2008:15).

En la actualidad la formación de las bandas de vientos se conserva y se han incluido además saxofones (Latham, 2008). Por otra parte, se han continuado desarrollando bandas civiles, denominadas también bandas municipales, y en Latinoamérica también conocidas como “bandas de pueblo” (Solórzano, 2014), diferenciándose claramente de las bandas militares (Valverde, 2014).

2.2 La llegada de los bronces a Latinoamérica

Tal y como se han desarrollado los diferentes procesos culturales en la Latinoamérica mestiza, el surgimiento de las bandas de bronces refleja una vez más parte de estos procesos. Por este motivo Fernández (2000) se refiere a América Latina como la constitución de un gran mosaico cultural particularmente extenso donde las religiones y sus sistemas adquieren formas sensibles particularmente diferenciadas y heterogéneas dependiendo del lugar en que estas se desarrollan.

Para Chipana *et al.* (2011) el origen de las bandas en Latinoamérica se relaciona con los procesos independentistas iniciados por Simón Bolívar acontecidos durante la primera mitad del siglo XIX. En Latinoamérica, las bandas militares realzaron y reforzaron un profundo sentimiento nacional en el movimiento de liberación y los inicios de las nacientes repúblicas. La fuerte influencia militar en el desarrollo de las bandas de bronces, se ha repetido en casi todos los países de Latinoamérica, tal como afirman Narváez y Matute (2011) respecto al surgimiento de las bandas en Ecuador, donde los instrumentos desechados por los militares eran reutilizados por músicos de pueblos, o bien, los soldados que habían aprendido a tocar mientras estaban en las filas del ejército llevaban estos conocimientos a sus pueblos de origen y formaban sus propias bandas de música.

En la Argentina de principios del siglo XIX, y en pleno proceso de independencia, liderado por José de San Martín, surgen bandas de música militares, las cuales incluían en sus filas a afrodescendientes, fueran estos esclavos o “negros” libres (Guzmán, 2015), lo cual otorga un matiz particular en su formación y estructura. En el caso de Colombia, a partir del año 1811, se encuentran registros de la formación de bandas de metales, siempre ligadas a los procesos políticos de independencia que se jugaban por aquel entonces. A lo largo del siglo XIX, se incrementaría el número de bandas en Colombia, siempre con una marcada estética militar, a pesar de existir bandas formadas por civiles (López y Londoño, 2006).

El sonido de las bandas de bronce, sin duda ha modificado el paisaje sonoro de la región andina, incluso ha sido motivo de conflicto en pueblos y comunidades andinas, como así demuestra el autor Katz-Rosene (2014) en su trabajo etnográfico realizado con bandas en Perú. Otras investigaciones realizadas en el mismo país, han demostrado que el ascenso de las bandas de bronce ha sido una fuente de la tensión social en algunas zonas. Autores como Yep (2002), Ráez (2004) o Cánepa (1996), reconocen elementos que demuestran que las bandas de bronce han alterado el sonido de la música tradicional andina siendo reemplazados los timbres de los instrumentos tradicionales por el de los instrumentos de metal. Esto se da especialmente en el contexto de las fiestas tradicionales donde las bandas acompañan a grupos de bailes y necesitan una mayor potencia sonora (Valverde *et al.*, 2017). Por su parte Dannemann (1975), en viajes a las zonas precordillerana y cordillerana de las regiones del norte grande de Chile, reconocía ya en esos momentos la creciente presencia de los instrumentos de bronce, desplazando de forma importante a los instrumentos tradicionales que eran utilizados anteriormente.

2.3 Las bandas de bronce en la Región Sur Andina

Las bandas de bronce han tenido una importante presencia a lo largo de todo el continente americano desde finales del siglo XIX hasta la actualidad (Solórzano, 2014). Sin embargo, para los objetivos que persigue esta investigación, han sido consideradas específicamente las bandas comprendidas entre el sudeste del Perú, el oeste de Bolivia y el norte de Chile. Entre los motivos de esta decisión surge en un primer nivel la existencia de elementos culturales comunes, entre dichas regiones (García, 2009). En un segundo nivel, y en lo que respecta a lo estrictamente musical, numerosos autores hablan de la existencia de códigos sonoros compartidos entre los pueblos de los países que circundan la cordillera de Los Andes (Chipana *et al.*, 2011, Díaz, 2009, Katz-Rosene, 2014).

Algunos autores como Schampke (2017), van más allá y justifican que estos códigos comunes se deben a un pasado prehispánico común. No obstante, siguiendo a Martí (1995), en esta investigación la adscripción de carácter étnico no ha sido considerada se ha considerado como un pilar dado su carácter subjetivo. Por el contrario, tiene mayor la imbricación social de la producción musical (Martí, 1995;14). Por este motivo la relevancia social reservada a la música dependerá del contexto en un marco espacio temporal concreto.

2.4 El desarrollo a lo largo de los años

La formación de bandas de bronces a la cual nos referimos en esta investigación, se relaciona de manera directa con actividades socioculturales de pueblos y regiones de la región sur andina (Valverde, 2014). Estas actividades pueden corresponder a actividades del ámbito de la vida civil y de manera especial al religioso: las agrupaciones se apropiaron las melodías y repertorios litúrgicos que pasan a ser parte de las actividades parroquiales (López y Londoño, 2006:47).

Es importante comprender que, cuando se hace referencia al concepto de religiosidad, este, responde más a una religiosidad popular o, bien a una interpretación del catolicismo adaptado a partir de un proceso de sincretismo iniciado durante la colonia, el cual determinó, la adquisición y absorción de nuevos conceptos sonoros, los cuales fueron desarrollados a partir de propuestas musicales organizadas (Freire, 2010). La religiosidad popular se fundamenta como uno de los pilares dentro de las identidades latinoamericanas (Lira, 2016). La conceptualización de este término (religiosidad popular), proviene principalmente de la antropología, la sociología y en ocasiones de la teología (Lira, 2016), por lo que el abordaje desde una perspectiva musical puede contribuir a enriquecer y otorgar un nuevo valor al concepto.

Una de las características culturales de la zona en que se centra esta investigación, tiene relación con la presencia e influencia multicultural proveniente tanto desde el periodo de la conquista y la colonia española, como así también de la interrelación entre pueblos y grupos étnicos cercanos. Debido a este continuo ir y venir de transmisiones culturales, autores como Núñez (2010:152), dudan incluso de lo que se conoce como “una identidad nacional”, o “una cultura nacional”, pese a que nunca se puede hablar de una, sino que siempre son múltiples. Este concepto proviene del nativismo europeo del siglo XIX, que trató de desarrollar el sentido de identidad y pertenencia basándose en la noción de territorio compartido (Madrid, 2010).

Resulta de interés en este punto, hacer referencia al concepto de hibridismo cultural desarrollado por Peter Burke (2010:98), quien subraya que éste consiste más en un proceso, que, en un estado, en el que una lengua macarrónica refleja una fase de asimilación de los inmigrantes de la cultura. Para este autor ninguna cultura es una isla y por lo tanto existen flujos continuos de transmisión cultural de un lado a otro.

Así esta visión permite comprender de una forma más completa los acontecimientos que suceden dentro de las actividades en que las bandas de bronces participan y el rol que estas tienen en dichos espacios sociales entre las cuáles se cuentan actividades socioculturales absolutamente originarias, sin injerencias del pasado colonial (Fernández, 2000:285).

A partir de estos datos se puede explicar mejor el fenómeno cultural de las bandas de bronces de la región Sur Andina, contextualizándolas dentro del marco en el cual se desarrollan. Por otro lado, es necesario remitirse al periodo de la conquista y la colonia española, ya que son los orígenes de una parte de las tradiciones que hasta hoy se conservan. Los pueblos de la zona junto con el resto del continente, fueron obligados a despojarse de sus creencias, su cultura, su religiosidad y su cosmovisión. Sin embargo, pese a la cristianización forzada que se vivió en aquel período, los pueblos intentaron de todas maneras mantener sus tradiciones, las cuáles fueron continuadas en secreto o fusionadas al cristianismo produciéndose un sincretismo donde catolicismo y cultura indígena se fusionaron creando nuevas tradiciones, muchas de las cuáles aún de las cuales aún se siguen cultivando y desarrollando en la región (Guerrero, 2015).

Para Reyna (2013) en la ritualidad de los pueblos originarios destaca una concepción del hombre religioso, donde es posible identificar intervalos de tiempo sagrados y a través de los ritos es posible pasar de la duración temporal ordinaria al tiempo sagrado. Los tiempos de festividad religiosa son la reutilización de un acontecimiento sagrado que tuvo lugar en un pasado mítico remoto.

2.5 El contexto de las bandas de bronces en la Región Sur Andina

Como ya hemos anunciado antes, las bandas de bronces son actualmente un elemento importante dentro del contexto de actividades sociales tradicionales en la Región Sur Andina (Perú, Bolivia y Chile). Las bandas de bronces, llamadas también bandas de pueblo, se podrían definir como una organización musical popular cuya formación está constituida por instrumentos de viento y percusión, con un repertorio constantemente relacionado con ritmos tradicionales del pueblo o nación y que amenizan y solemnizan fiestas y actividades sociales (Mullo, 2009).

Pese a tratarse de instrumentos traídos desde fuera del continente, estos han adoptado formas particulares de ser ejecutados. A partir de este fenómeno es posible comprender que ninguna cultura puede reivindicar como propia una música sin admitir que comparte muchas características y probablemente muchas composiciones con otras culturas vecinas (Nettl, 1985:16). En el caso de Latinoamérica esto se hace presente de forma muy clara, no tan solo a nivel de músicas sino también a nivel de otras muchas expresiones artísticas, particularmente aquellas desarrolladas en el período colonial de la colonia, constituyendo, América Latina un mosaico cultural particularmente extenso donde las religiones y sus sistemas adquieren formas sensibles particularmente diferenciadas y heterogéneas (Fernández, 2000:285).

2.5.1 Las tradiciones y las bandas de bronces

Para Elliott (1990), cultura no es algo que la gente tiene, sino que es algo que la gente hace, por este motivo la cultura es un proceso social que se mueve continuamente de un lado a otro. Estos movimientos pueden ser comprendidos, evaluados y categorizados (Elliott, 1990). Las bandas de bronces, foco de este estudio cumplen con las cualidades antes mencionadas. A pesar de ello, es importante mencionar que la cultura a la cual se hace referencia en este estudio es una cultura híbrida que se ha desarrollado a partir de las uniones entre culturas. Principalmente entre la que tenían los pueblos originarios en el momento de la invasión española y lo que trajeron consigo los propios conquistadores. Por otro lado, a partir de estas uniones, la población sudamericana actual ha desarrollado a lo largo de dos siglos de vida independiente sus propias características culturales, las cuales en la actualidad las hacen claramente reconocibles.

Las sociedades latinoamericanas han desarrollado sus propias tradiciones a lo largo de su vida. Estas se caracterizan por establecer vínculos entre temporalidades disjuntas, es decir, entre el ayer y el hoy, introduciendo un punto de enlace entre el presente y el pasado (Mendivil, 2004:28). Por ello, las tradiciones son la adquisición y la transmisión de experiencias y conocimiento acumulado, incluyendo elementos culturales que suceden en la comunidad y no excluyen de manera alguna ni las renovaciones ni las confrontaciones que experimentan, una estrategia concreta para la construcción de identidades culturales (Mendivil 2004:29).

Durante las construcciones republicanas en Latinoamérica, particularmente en la Región Sur Andina, se realizaron interpretaciones desde una mirada esencialista de la cultura (Donoso, 2009). En el caso de Perú surgió el movimiento indigenista el cual, se dedicó a rescatar, músicas, danzas, lenguas nativas, artesanías, costumbres y tradiciones orales, que ellos consideraban como las expresiones de una ideología y espiritualidad andina, las cuales contrastaban con la modernidad eurocéntrica (Mendoza, 2001:88). Más adelante ya en la década de los 60, surge el concepto de música andina, siendo esta definición a partir de la localización geográfica por sobre la étnica, según explica Mendivil (2012:73):

“la pentafonía en el cancionero incaico estaba tan arraigada en la musicología que pasó de manera acrítica a formar parte del discurso de la ahora llamada música andina, la cual fue remitida sin más a la influencia cultural del antiguo imperio, aunque de facto las expresiones musicales del Ande provenían de diversas tradiciones culturales”.

En el caso de Chile, también hubo construcciones que explican el desarrollo cultural y el desarrollo de una identidad nacional, seleccionada a partir de principios valóricos y morales. En otras palabras, un “deber ser”, que surge de una filtración de valores los cuales caracterizan lo chileno, coincidente con la cultura cristiano occidental blanca (Donoso, 2009), separándola claramente de componentes indígenas. De esta manera despojándola de los pueblos originarios y su patrimonio cultural. Para ello la élite criolla desarrolló políticas de integración o, mejor dicho, de asimilación de los pueblos indígenas (Núñez, 2010:147).

Esta identidad cultural chilena se desarrolló con mayor fuerza en la zona central del país. La zona de extremo norte (Tarapacá y Arica), no alcanzó a absorber con tanta fuerza estos valores de chilenidad, por lo que se ha continuado conviviendo entre una cultura chilena, aymara y además peruana y boliviana (Guerrero, 2013, 2015). De esta manera se han ido reinventado y creado nuevas tradiciones que contienen elementos interculturales importantes. Por este motivo, es importante aclarar, en nuestro contexto que no todo aquello que se considera propio procede de la tradición, ya que como aclara Martí (1995:13), si etimológicamente “tradición” implica “trasmisión”, nada nos impide entenderla también de manera horizontal.

En los ejemplos anteriores, es posible referirnos al concepto de Hobsbawn y Ranger (1983:39), referido a las tradiciones inventadas. Éstas son respuestas a situaciones novedosas que toman como referencia a viejas situaciones, o que establecen su propio pasado por repetición cuasi obligatoria. Se desarrolla una continuidad artificial entre un pasado histórico adecuado y el repertorio de música, danza y rituales que han creado y

promovido (Mendoza, 2001). Las tradiciones inventadas, consisten en prácticas supuestamente arcaicas que se revelan como creaciones recientes interesadas en introducirse en una continuidad histórica; como por ejemplo el caso del proceso dialéctico de la comunicación musical. (Mendivil, 2004:32).

Este concepto se ha utilizado en un amplio sentido, incluyendo tanto a aquellas tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, que consisten en un proceso de formalización y ritualización, con referencias al pasado (Hobsbawm y Ranger, 1983). Las tradiciones generan un vínculo en temporalidades, debido a que se reinventa la idea del pasado (Mendivil, 2004).

2.5.2 Las fiestas tradicionales

En el contexto estudiado, las fiestas tradicionales son una parte importante de las actividades donde las bandas de bronces están inmersas y se relacionan directamente con espacios de religiosidad popular. Estas tienen un rol fundamental en el interior de las fiestas tradicionales. Para Guerrero (2015:160) en la religiosidad popular, resaltan tanto, elementos festivos como así también otros de carácter familiar entrelazándose ambos en función de una coexistencia entre lo humano y lo divino. La religiosidad popular debería ser entendida como una práctica cultural producida y desarrollada en la cotidianidad, como una ritualidad expresada a través de la corporalidad (Morandé, 2010, Guerrero, 2015).

El objeto de este estudio se encuentra fuertemente relacionado con el desarrollo de fiestas tradicionales populares. Estas son llevadas a cabo en comunidades las cuales pueden situarse en un contexto urbano, así como también rural. Cuando se hace referencia al concepto de comunidad, según Martí (2008;19), este se define por ser un conjunto de individuos que se hallan dentro de unas redes de interacción estables.

Las fiestas tradicionales responden a una necesidad humana profunda, trascendente en el sentido de que es necesaria para la sobrevivencia de los seres humanos (Azcona, 1996:181) y que se relacionan con la identidad colectiva de un pueblo o comunidad. Siguiendo a Azcona (1996) y esperando comprender aún mejor el fenómeno de las fiestas tradicionales, se puede decir que estas relaciones debido a su importancia atraviesan los espacios entre lo cultural, lo social y lo político.

Una fiesta tradicional es un encuentro comunitario, pero así mismo intercomunitario, donde lo sagrado y lo profano se interrelacionan formando un espacio y un tiempo particular (Mercado, 2010:60).

Por eso fiesta y comunidad, sea esta grande o pequeña, son dos conceptos que aparecen siempre indisolublemente ligados, la fiesta es un poderoso elemento de sociabilidad (Martí, 2008:14) y ofrece posibilidades de interacción social que en otros momentos de la vida cotidiana no se generan.

2.6 Músicas y funciones en el contexto de las bandas de bronces

Las músicas presentes en la región andina, se han popularizado a lo largo no solo del continente, sino que también se han convertido en un producto de exportación a otras regiones del mundo principalmente como un producto exótico, asociado a un discurso de apertura cultural, de la toma del “otro” y de la etnicidad, que van más allá de la simple denominación de una práctica musical (Facuse y Nentwig, 2013:5). Llegando al punto de la folklorización, lo cual tuvo consecuencias. Estas fueron utilizadas por las élites nacionales y regionales para contener la amenaza potencial al orden establecido que algunas formas expresivas planteaban, y fomentar estereotipos acerca de los grupos sociales subyugados (Mendoza, 2001:82).

Facuse y Nentwig (2013), plantean que cuando se presentan interrogantes sobre las llamadas músicas tradicionales, pueden generar puntos de conflicto al no encontrar una definición clara. Desde esta perspectiva la música se convierte en constructor de imágenes territoriales, reconstruyendo en muchas ocasiones territorios utópicos e irreales (Facuse y Nentwig, 2013).

2.6.1 Músicas en el contexto estudiado

El estilo que ha sido popularizado por los medios norteamericanos y europeos como andino tiene un claro sello boliviano (Mendoza, 2001:311). Pese a que la música desarrollada en estas regiones no es siempre igual, tal como señala Mendoza, el sello boliviano es el que más ha cruzado las fronteras. Del mismo modo, existen voces disidentes en cuanto a la definición de la música de los Andes que señalan que su nacimiento, no fue dado a partir de rasgos característicos, sino por el contrario, como una necesidad surgida en intelectuales urbanos. Quienes vieron un cuerpo temático

extremadamente caótico y posible para apropiarse así de la producción musical rural, y hacerla parte de un proyecto cultural nacional o académico que tematizaba lo indígena, aunque de manera prejuiciosa (Mendívil, 2012:61). Ejemplo de ello es el caso de la pentafonía, la cual ya no aparece como parte de la evolución mundial de la música sino más bien, como una característica particular de una cultura musical determinada. Otorgándole artificialmente un factor identitario de la cultura incaica (Mendívil, 2012:67).

Sin embargo, las músicas que han desarrollado las bandas de bronces no corresponden exactamente a esta clasificación de “música andina” por su característica tímbrica, sino por las músicas que estas interpretan. Las músicas que interpretan las bandas de bronces, son el resultado de una relación intercultural entre pueblos y de la conquista y la posterior colonización vivida en América. La música de los pueblos fue transformándose y adquiriendo nuevas cualidades tanto tímbricas, como armónicas y melódicas (Solórzano, 2014).

De esta forma se comprende de mejor forma el concepto multicultural, el cual se refiere a la coexistencia de grupos diferentes en un sistema social común (Pratte, 1979), que en este caso se manifiestan a través de las músicas interpretadas. En la actualidad estas músicas siguen en una transformación y evolución continua y van adquiriendo un significado particular de acuerdo a la interpretación social que estas reciben en los contextos en que se dan (Mendívil, 2014).

2.6.2 Funciones de la música en el contexto estudiado

Cuando se hace referencia a “usos y funciones” de la música, interesa desarrollar estos conceptos a partir de la utilización aportada por Alan Merriam (1964:276), donde se plantea que la música se usa en ciertas situaciones y se convierte en parte de ellas, pero esto puede o no tener una función más profunda.

De esta forma la palabra uso, hace referencia a las situaciones humanas en que se emplea la música y la palabra función, se relaciona a las razones de este uso. Respecto, a los propósitos más amplios a los que sirve, El autor propone 10 categorías de funciones de la música, de las cuales se hace referencia a tres, por relacionarse directamente con el fenómeno estudiado.

- En primer término, existe una función que se denomina “refuerzo de instituciones sociales y religiosas”, en donde la función principal de la música es preservar el orden, coordinar los símbolos ceremoniales (Merriam 1964:209).
- La función de “contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura”. Para Merriam, esta función se relaciona con el refuerzo de la conformidad a las normas sociales y reafirma instituciones y ritos religiosos. Se hace hincapié en el papel que juega la música en determinada cultura.
- La última función propuesta, se denomina de “contribución a la integración de la sociedad”. Se refiere a la música como punto de encuentro alrededor del cual, miembros de la sociedad se unen para participar en actividades que requieren de cooperación y la coordinación del grupo (Merriam 1964:227).

Las bandas de bronce cumplen una función social dentro de los contextos en que estas se desenvuelven, siendo en ocasiones, las funciones de carácter extramusical. Lo cual permite establecer importantes relaciones entre música, sociedad y banda (Solórzano, 2014). El autor va aún más allá y plantea la influencia de las bandas en los procesos comunicativos y de creación como una subjetividad en la población, puesto que desarrolla a su alrededor una relación entre los miembros de la comunidad y el sentimiento de acción que convoca el reunirse entre sí. Estas relaciones se denominan imaginarios sociales y pueden ser relacionadas con lo que despierta la participación de la banda que va desde lo festivo, lo religioso y también lo patriótico (Solórzano, 2014:106), donde nuevamente el elemento de nacionalismo se hace presente.

A nivel de investigación etnomusicológica, la idea de la relevancia social puede llevar a romper con ciertos paradigmas y liberarse de ciertas concepciones establecidas. En este sentido siguiendo a Martí, no será la antigüedad, lo que determina la pertenencia o no de una música determinada a un contexto, sino el que sea vivida socialmente (Martí, 2005: 20). De esta forma, la manera en que se percibe una música por un grupo social, nos permita comprender las funciones que ésta tiene y el nivel de relevancia social que esta tenga, a partir de su uso (Martí, 1995).

En el caso de las agrupaciones estudiadas y los usos y funciones de sus músicas, permiten un acercamiento a conceptos tales como fiestas tradicionales y religiosidad popular, las cuales a su vez están relacionadas muy directamente con los conceptos de identidad y tradición.

2.7 Las bandas de bronces en Perú y Bolivia

Como se ha explicado antes, las relaciones y similitudes culturales y sonoras entre las músicas de las bandas de Perú, Bolivia y Chile, han llevado a conocer y desarrollar más en profundidad estas localizaciones geográficas. Por este motivo, a continuación, se profundiza en el desarrollo que han tenido las bandas de bronces tanto en Bolivia como Perú.

2.7.1 Las bandas en Bolivia

Bolivia es un país, tal como lo afirma su constitución (Gaceta oficial de Bolivia, 2009⁷), **plurinacional**, en el que conviven una variedad de pueblos originarios. La plurinacionalidad con que cuenta este país se ve reflejada no solo en su forma de vivir, sino también en su riqueza cultural que destaca por sus músicas, bailes, comidas y tradiciones, entre otras (Paredes, 1949). La música está presente en muchos espacios sociales de la vida boliviana, por ejemplo, es normal escuchar en cocinerías huaynos y todo tipo de melodías indígenas (Sánchez, 2007). Un claro ejemplo de ello es el desarrollo que han tenido instrumentos como la quena o el charango que han pasado de ser instrumentos estrictamente campesinos, a ser, en la actualidad parte del emblema de la sociedad mestiza boliviana (Mendoza, 2001). Por su parte la danza ha sido muy desarrollada en espacios tanto rurales como urbanos y también a partir de la estilización de numerosas expresiones tradicionales de los diferentes pueblos presentes (Valverde, 2014).

En lo que respecta a las bandas de bronces, los orígenes tienen sus raíces en la vida militar, tal y como se ha explicado antes ha sucedido un fenómeno similar al del resto de países de Sudamérica. En este país, las bandas comienzan como bandas de guerra en los inicios de la república. Para Mamani (2005), la música ancestral ha estado presente en todas las actividades laborales cotidianas del pueblo andino. En Bolivia a inicios del siglo XX hubo un auge en la contratación de bandas musicales para solemnizar las fiestas, inspirándose en las bandas militares.

⁷ Más información <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N48.xhtml>

“Una parte importante de los pobladores del altiplano habían participado en combates, escuchando arengas que interpretaban ritmos de las tierras andinas; y en recuerdo y nostalgia trataron de dar utilidad a los instrumentos de bronce. De esta manera asimilaron e incorporaron otros elementos en la manera de hacer fiesta, que para el habitante de los Andes tuviera algo más de diversión, enmarcado profundamente en la parte ritual” (Mamani, 2005:12).

Por otro lado, a nivel de actividades no militares, pero si con influencia de éstas últimas, se hace referencia a su presencia en fiestas de religiosidad popular. Estas festividades de raíz católica han vivido procesos de sincretismo que se han dado desde el periodo de la colonia (Lara, 1999). En esta línea se menciona un punto paradigmático dentro de Bolivia, el cual ocurre en la ciudad de Oruro durante el tradicional carnaval. Allí es posible observar cada año a cientos de músicos desfilando en las comparsas de Carnaval por la ciudad de Oruro hasta los pies de la Virgen del Socavón (Sainz, 2002).

A continuación, se presenta un mapa con la locación geográfica del Departamento de Oruro y su capital la ciudad de Oruro, lugar de realización del festival de bandas y el carnaval:

Mapa nº1 “Departamento de Oruro-Bolivia



***Fuente: EDUCA Bolivia**

Este carnaval tiene sus orígenes en historias de la tradición oral del pueblo, y muy relacionadas con la cultura popular, lo cual ha sido visto a lo largo del tiempo, como algo contrapuesto a las clases altas y educadas de las ciudades (Mendoza, 2001;92). Estos se pueden explicar a partir de textos que han sido recopilados por diferentes autores. Según Pauwels (2009), en estos textos siempre han estado presentes las luchas

provenientes de la mitología de animales diabólicos o demonios donde, por una parte, está la civilización española y la religión católica (a partir de la imagen de la virgen y los ángeles) y, por otra parte, el mundo andino, representado por los diablos.

Bolivia es un estado que se ha preocupado mucho por desarrollar su cultura tradicional (Padilla, 2017). Esto lo ha realizado a partir de una difusión en todo tipo de espacios sociales sus valores culturales, así como también a partir de un fuerte impulso a través de una idea de identidad nacional, o en este caso de una identidad plurinacional (López, 2008, Mancilla, 2012, Alcoreza, 2014). Dichas acciones no han estado exentas de polémicas llegando a tildárselas de autoritarias y populistas (Mancilla, 2012).

Ya sea a través de la danza o de la música, Bolivia tiene una fuerte identidad desde el patrimonio cultural propio, en la música esto se hace visible en muchas músicas populares, las cuales continuamente presentan elementos provenientes de las músicas tradicionales, incluso en aquellas músicas que son consideradas directamente de ámbito del Pop (Sánchez, 2007).

Cuando nos referimos a las bandas de bronces, estas realizan masivas presentaciones con bandas que en ocasiones pueden llegar o superar los 100 músicos (Chipana *et. al.*, 2008). Las músicas que éstas interpretan son la mayor parte de las veces morenadas y diabladas (géneros muy populares en el país), pero además se escuchan frecuentemente, tinkus, huaynos, cacharpayas, tobas, sayas o caporales, entre otros. (Flores, 2012, Murillo, 2016).

Un acontecimiento importante que ocurre en los días previos al comienzo del Carnaval de Oruro, es el Festival de Bandas de Bronces. Este se desarrolla desde el año 2001 y cada año reúne a los miembros de las bandas que participan en el carnaval, teniendo desde hace 16 años un espacio propio para la demostración de su trabajo musical (Valverde, 2014). En este festival, durante todo un día las bandas desfilan por la ciudad de Oruro y llegan hasta la plaza Cívica, lugar donde realizan un concierto todos en conjunto, tocando músicas tradicionales como las antes mencionadas. En este concierto participan más de 5.000 músicos (Godínez, 2016) y es considerada una actividad muy importante, ya que cuenta con la presencia tanto de ministros de la nación como del propio presidente de la república (Evo Morales).

Esta actividad realza fuertemente el espíritu nacionalista en Bolivia, a través de la entonación de sus himnos patrios. Pero, además el festival potencia reivindicaciones nacionales y políticas. Este fue el caso del festival del año 2016 donde el tema central consistía en la solicitud de una salida al mar para Bolivia⁸, lo que permite una vez más comprender la relación directa que existe entre las actividades sociales en que las bandas participan y la realidad social del contexto en que participan, convirtiéndose las bandas en una bandera de lucha y representación social. El nacionalismo está íntimamente relacionado con la cultura, hasta el punto de definirla e, incluso reinventar o inventarla (Encabo, 2007).

Se presentan a continuación, algunas imágenes tomadas durante el Festival de Bandas en la ciudad de Oruro, en el año 2010 y de la entrada de carnaval del año 2014:

Fotografía nº 1 “Bandas de bronces en entrada de carnaval de Oruro 2014”



***Fuente: Archivo fotográfico profesor Eduardo Núñez (Chile)**

⁸ Ver más http://www.la-razon.com/la_revista/XV-Festival-Bandas-reivindicacion-maritima_0_2427357348.html

Fotografía n°2 “Festival de bandas de Oruro”



***Fuente: registro propio año 2010**

Fotografía n° 3 “Pasacalles del Festival de Bandas de Oruro”



***Fuente: registro propio año 2010**

2.7.2 Las bandas en Perú

Al igual que lo sucedido en Bolivia, en el Perú el origen de las bandas de bronces también tiene su génesis en el ámbito militar. De hecho, se dio de forma paralela a la de sus países vecinos. Según indican los relatos del matrimonio de antropólogos franceses D'Harcourt (1925), al visitar la provincia del Callao en 1913, observaron que había

presencia de bandas de bronces tocando pasacalles. Lo que les llamó profundamente la atención, fue el hecho de que no tocaran con partituras. En el Valle del Rímac (Lima), en la Fiesta de San Mateo, volvieron a encontrar bandas de bronces, pero esta vez tocando música tradicional.

Según Díaz (2009), en la década de 1920 existían en la zona de la serranía peruana agrupaciones de ex soldados indígenas llamadas “Cachimbos”, quienes participaban en las festividades y los eventos sociales de los diferentes poblados tocando huaynos.

Al igual que lo sucedido en Bolivia, fueron también las manifestaciones de religiosidad popular las que potenciaron el desarrollo de las bandas de bronces. En la década de 1960, en la Fiesta de la Candelaria en Puno, se empezaron a ver con cada vez más frecuencia llameradas y en las décadas siguientes, con mayor presencia aún, a morenadas y diabladas. Todas estas agrupaciones iban acompañadas de bandas de bronces (Valverde, 2014).

A partir de la década de los ochenta las bandas de bronces tienen una presencia tan importante como las sikuriadas, las cuales hasta entonces eran mayoría (Guzmán, 2008). En la actualidad participan de la fiesta aproximadamente 20 bandas. Como se explica en la página web de difusión de la fiesta de la Candelaria y como se puede apreciar *in situ*, las bandas en ocasiones llegan sin dificultad a tener a 100 o más músicos tocando en sus filas. Sin embargo, el número de bandas que participan de la fiesta de la Candelaria aumenta cada año. Y como ejemplo, ya para la fiesta del año 2017 según la prensa local de Puno, se contó con la presencia de 28 bandas, quienes participaron de la XIII versión del “Festival⁹ y Concurso de Bandas” que se realiza en el marco de la festividad de la Virgen de la Candelaria cada mes de febrero en la ciudad de Puno.

Las músicas que se interpretan durante este festival son siempre de carácter tradicional. Sin embargo, al parecer, este festival no tiene la misma importancia que la que se le otorga al Festival de Bandas de Oruro, a pesar de que cada año crece en participación.

En la fotografía n° 4, se puede observar a una de las bandas que participa en el festival que se realiza en la ciudad de Puno:

⁹ Ver más información <http://www.radioondaazul.com/puno-28-bandas-de-musicos-confirmaron-su-participacion-en-el-xiii-concierto-nacional-de-bandas-47502.html>

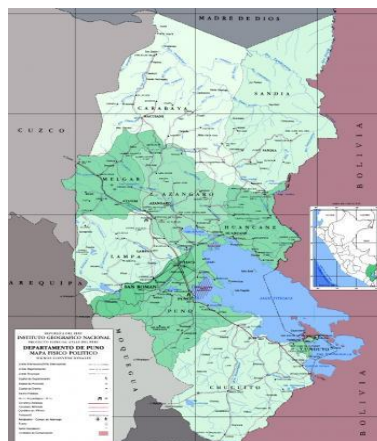
Fotografía nº 4 “Festival de Bandas de Puno-Perú)



***Fuente: Diario Correo de Perú**

La ciudad de Puno, fue declarada oficialmente según la ley peruana nº 24325 del año 1985 como la capital cultural de Folklore de Perú¹⁰, esto debido a la gran presencia de danzas, músicas y fiestas populares, las cuales enriquecen mucho el patrimonio que poseen sus habitantes. Se presenta a continuación un mapa de localización del Departamento de Puno, lugar de realización de la Fiesta de la Candelaria, y centro neurálgico de las bandas de bronces en Perú. No obstante, se sabe de ella una presencia importante de estas agrupaciones en otros puntos del país.

Mapa nº 2 “Departamento de Puno Perú”



***Fuente: map-peru.com**

¹⁰ Ver más información en <http://www.punomagico.com/festividad%20candelaria%20puno%20capital%20del%20folklor.htm>

La irrupción de las bandas de bronces, en sectores rurales, donde la música tradicional había sido ejecutada siempre por instrumentos autóctonos como, por ejemplo; sikus o tarkas, supuso ya en la década de los noventa, una disminución significativa de este tipo de instrumentos, siendo sustituidos por los instrumentos de bronces, generando en ocasiones conflictos en las propias comunidades, (Ráez, 1993). En el valle del Colca en Arequipa fue visible también el cambio de sonoridades disminuyendo los instrumentos indígenas que hasta entonces se utilizaban para acompañar las danzas y rituales que se realizaban en las diferentes festividades (Ráez, 1993).

Debido a los procesos migratorios sucedidos en diversas regiones de Sudamérica, durante las últimas décadas del siglo XX (de carácter político, social o económico). Llevaron a la movilización de miles de ciudadanos de un país a otro. Estos llevaron consigo sus costumbres y sus tradiciones. Resulta importante para esta investigación, mencionar como algunas tradiciones de la religiosidad popular desarrolladas en el Perú se movieron junto a sus habitantes.

Un ejemplo claro de ello la celebración del “Señor de los Milagros”, donde la música de las bandas de bronces, se funde junto a grandes procesiones que recorren la ciudad de Lima durante las fechas en que esta se celebra. Esta celebración llegó hace más de una década a la capital de Chile donde cada año ha ido tomando mayor fuerza e importancia cultural (Consejo de la Cultura y las Artes de Chile y Perú, 2014) y ha ido transformando el paisaje sonoro de la capital de Chile (Valverde, Casals, 2017).

2.8 Las bandas de bronces en el norte de Chile y la Región de Tarapacá

La Región de Tarapacá se encuentra ubicada en la zona norte de Chile, siendo una de las 15 regiones que conforman el país. Al norte limita con la región de Arica y Parinacota, al este con el estado plurinacional de Bolivia, al sur con la Región de Antofagasta y al oeste con el Océano Pacífico. Cuenta con una población de 330.558 habitantes según el último censo realizado en el año 2017. Su población mayoritariamente urbana se concentra en su capital la ciudad puerto de Iquique y la conurbación Alto Hospicio con una población 299.843 habitantes. El 17% de la población de esta región, afirma pertenecer a una etnia indígena, entre los cuales se mencionan mapuches, quechua y la mayoría aymara (66%) (INE, 2017). A continuación, se presenta un mapa para indicar la ubicación geográfica de la Región de Tarapacá:

Mapa n° 3 “mapa político de la Región de Tarapacá”



* Fuente portal educarchile.cl

El origen más claro y reconocido de las bandas de bronce y su presencia en la región se debe en gran parte al Ejército de Chile. Este a fines del siglo XIX incorporó las sonoridades de instrumentos aerófonos provenientes de la familia de los metales, entre los cuales se contaban trompetas, trombones, eufonios, tubas y según consta en registros en ocasiones se incorporan clarinetes (Díaz, 2009).

El ejército decidió en ese momento, que cada batallón contaría con una banda de veinticinco músicos aproximadamente. Fue entonces que se incorporaron a las filas militares, muchos habitantes de las diferentes quebradas y pueblos de la región con el fin de mejorar, entre otras cosas, la calidad de vida que tenían en ese momento.

Entre estos nuevos músicos con que contaba el ejército chileno en la región de Tarapacá, existían quienes ejecutaban instrumentos tradicionales tales como *tarkas*, *pinquillos*, *sikuris*, *lichiguayos*¹¹ entre otros, motivo que los hacía aún más propensos al hecho de hacer música en la institución armada, aprendiendo de manera más rápida los nuevos instrumentos. Díaz (2009) argumenta que todos los acontecimientos importantes del pueblo aymara se desarrollan con la presencia de la música, sean estos momentos de siembra, cosecha o rogativas a la tierra.

Al igual que lo sucedido en Perú, en esta zona también se dio un cambio importante en la sonoridad de las músicas, gracias a la incorporación de estas nuevas formaciones al término de la Guerra del Pacífico momento en el cual la Región de Tarapacá junto con la de Arica y Parinacota pasan a formar parte de Chile¹². Eran estos músicos quienes,

¹¹ Instrumentos musicales pertenecientes a la organología autóctona de Los Andes (Civallero, 2011).

¹² Siendo hasta entonces parte del Perú. Igualmente, la región de Antofagasta pasa de pertenecer a Bolivia a ser de nuevo territorio chileno

al volver a sus pueblos, incorporaron estos nuevos timbres en sus fiestas tradicionales, religiosas y de carnavales. A partir de estos acontecimientos las procesiones de las diversas festividades, además de contar con *sikuris*, llevaban bandas de bronces. (Salazar, 2012).

Existen otros ejemplos de la incorporación de los músicos del ejército a la vida civil de la región. Este fue el caso de la crisis económica de 1929, momento en el cual, el ejército desplegó una serie de redes institucionales con el fin de reinsertar laboralmente a ex soldados músicos. Dichos militares una vez retirados, pasaban a formar parte de las numerosas filarmónicas que existían en las oficinas salitreras de la región de Tarapacá (Díaz, 2009), generando de esta forma un desarrollo exponencial de la presencia de los bronces en la zona.

El desarrollo de las bandas de bronces en la zona se potenció e influenció aún más con la festividad más importante de la zona, que es el carnaval de Oruro en Bolivia, próximo en distancia a Tarapacá¹³. Este carnaval, con de origen minero, mueve en la actualidad a grandes cantidades de participantes anualmente, ya sea en las comparsas de bailes o acompañando a éstas tocando en las bandas. Pero sin duda alguna, el principal foco de desarrollo que han tenido las bandas de bronces en la Región de Tarapacá se debe a la Fiesta de La Tirana¹⁴, fiesta de carácter religioso que se desarrolla el 16 de Julio en homenaje a la Virgen del Carmen, y donde una vez más se puede visualizar el componente de chilenización de la zona¹⁵.

2.8.1 Las fiestas más importantes de la Región de Tarapacá

En el Norte Grande chileno, particularmente las zonas comprendidas entre Arica y Antofagasta, se albergan durante el año, numerosas celebraciones dedicadas a los santos patronos, además de fiestas de carácter mariano, así como también carnavales andinos y la fiesta de la Cruz de mayo, entre otras. Entre ellas, podemos mencionar entre ellas las más populares como son la Virgen de Las Peñas en el interior de la ciudad de Arica, realizada los primeros días de octubre, la fiesta de la Virgen de Ayquina, en el

¹³ Distante a 500 km. al Este de la ciudad de Iquique, Oruro es la ciudad de Bolivia más próxima a la región de Tarapacá.

¹⁴ Es poco frecuente ver bailes sin bandas de bronces, solo quedan aquellos bailes que se aferran fuertemente a la tradición como es el caso de los bailes chinos (los más antiguos de Chile), indios pieles rojas, indios sioux o algunos bailes de morenos.

¹⁵ El 11 de Febrero de 1817, Bernardo O'Higgins, general del ejército y el que sería posteriormente director supremo de la República de Chile, proclamó a la Virgen del Carmen como la Patrona Generalísima de las Armas de Chile (Precht, 2001).

interior de la ciudad de Calama, la fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, el día 16 de Julio y la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá el 10 de agosto. Éstas dos últimas corresponden a la región de Tarapacá (Guerrero, 2015). De esta forma es, afirma Claro (1977), como la religiosidad del norte de Chile, se hace presente a través del baile y la música.

2.8.1.1 La Fiesta de La Tirana

Campos naturales, déjennos pasar, porque tus devotos vienen a adorar... (canto de entrada de los promesantes de la Virgen del Carmen de La Tirana).

La Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana tiene gran importancia (a nivel cultural y musical para la región, debido a que es el momento de mayor confluencia de músicos de bandas de bronces en la Región de Tarapacá. Esta festividad de carácter mariano, ha sido ampliamente estudiada por diversas disciplinas, entre ellas la sociología, la antropología, la historia, el folklore y la etnomusicología, entre otras. Dadas sus particularidades y, por cierto, sus características multiculturales que la convierten en un foco de gran interés para su estudio.

Comprender los acontecimientos que en dicha fiesta suceden cada año, es a veces complejo, debido a las características inherentes a sus actividades. Lo cual en ocasiones hacía que los propios investigadores quedaran algo perplejos, más aún cuando estos provenían del centro o bien de la capital de Chile, donde este tipo de celebraciones eran impensables. Hacemos referencia al autor Juan Uribe, quien, en su libro denominado "La Tirana", intentaba explicar los acontecimientos que sucedían cada año en el pueblo.

En la fiesta de La Tirana se manifiesta una gran fantasía y notable poder creador en la organización un tanto caprichosa de bailes no tradicionales, bailes inventados, año a año, con un carácter un tanto carnavalesco (Uribe;1963:16).

Actualmente, asisten a esta festividad cada año cerca de 200.000 personas provenientes tanto de la propia Región de Tarapacá, como de tantos otros puntos del país tratándose de un poblado que durante el año no supera los 500 habitantes. Guerrero (2013), se refiere explícitamente a que viven 60 familias en el pueblo. La asistencia de público crece cada año, si nos referimos a los datos que existían en la década del 60 la participación de público se situaba en torno a los 10.000 asistentes, según la investigación de Uribe (1963).

La Fiesta de La Tirana, es un claro ejemplo de la presencia de la religiosidad popular en la Región de Tarapacá. Sus tradiciones se han construido y desarrollado durante décadas. Estos hechos la sitúan en la actualidad como un ejemplo de tradiciones, cultura e identidad (Guerrero, 2013; Valverde *et. al.* 2017) y, a la vez es una festividad cargada de símbolos y elementos nacionalistas.

La Virgen del Carmen llamada por sus feligreses como la “China”, es la madre protectora, que representa la fusión entre la *pachamama* y la virgen, además la Patrona del Ejército de Chile (Guerrero, 2016).

En lo que respecta a las bandas de bronces, se encuentran registros de su presencia en la fiesta de La Tirana, en el año 1947, en el libro de Uribe. Por otro lado, para Salazar (2012), la llegada de los bronces a la fiesta, indican el año 1952, como el momento en que llega la primera diablada a la fiesta de la Tirana, la llamada “Diablada Ferroviaria de Oruro”. Según su versión, la agrupación venía acompañada por una banda de bronces. Este baile remeció fuertemente a la comunidad participante de la fiesta, que hasta ese momento realizaban las danzas acompañados de pífanos, cajas y bombos.

Sin embargo, no es posible aún establecer con certeza el momento exacto en que las bandas inician su participación en la fiesta. En cuanto a sociedades de bailes religiosos, el mismo estudio de Uribe (1963), mencionaba la participación de aproximadamente 500 bailarines y entre 30 y 40 conjuntos de baile.

Por su parte según la información actual, en la Fiesta de La Tirana, participan actualmente 230 sociedades de bailes religiosos (Guerrero, 2015). En cuanto a la presencia de las bandas de bronces en la fiesta, no existe un censo al respecto, algunos estudios hablan de cerca de 200 bandas, sin embargo, en muchas ocasiones las mismas bandas acompañan a más de un baile. Sea como sea, indudablemente, la cantidad de bandas que participan en la festividad es muy numerosa. Es posible ver a la totalidad de las bandas de la Región de Tarapacá, pero además llegan bandas de otras ciudades como Arica, Antofagasta, Calama, Copiapó e incluso de Santiago, además de bandas que son contratadas por las sociedades de baile que provienen de Bolivia (Oruro) y Perú (Tacna), (Salazar, 2012).

2.8.1.2 La Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá

Gloria a ti San Lorenzo milagroso, de Tarapacá patrón y protector... (Himno a San Lorenzo de Tarapacá)

Otra de las festividades más importantes de la Región de Tarapacá, es la celebración de San Lorenzo de Tarapacá. Esta festividad se realiza en el poblado de Tarapacá ubicado a 106 km. de distancia al este de la ciudad de Iquique.

A esta festividad asisten cada año alrededor de 50.000 feligreses y cuenta con un total de 36 sociedades de bailes religiosos (Identidad y futuro, 2017). Para Salazar (2012) y Guerrero (2016), la festividad de San Lorenzo ha ido perdiendo sus características andinas, siendo en la actualidad de un carácter más mestizo y carnavalesco (Guerrero, 2016). Esta fiesta a inicios del siglo XX, era la más popular y masiva de la zona, siendo en décadas posteriores superada en participación por la Fiesta de La Tirana (Salazar, 2012).

Durante esta fiesta es posible observar a una mayor cantidad de variedad de sociedades de bailes religiosos, a diferencia de la Fiesta de La Tirana, donde hay un mayor control por parte de la iglesia católica, sobre los bailes. En cambio, en Tarapacá, se puede observar un ambiente más festivo y carnavalesco en este sentido (Salazar, 2012). Igualmente se pueden además observar rituales que, en la Fiesta de La Tirana, se han ido perdiendo con el tiempo o que bien ya no corresponden a las propias tradiciones de la festividad. Un momento importante es la “rompida del día”, realizada al amanecer del día 10 de agosto, momento en que se saca en procesión la imagen del santo patrono, alrededor del poblado. Cabe señalar que, en el marco de esta fiesta patronal, las bandas de bronces tienen un rol más protagónico que en lo que respecta a la Fiesta de la Tirana. Así, es posible, verlas y escucharlas tocar en la pérgola de la plaza Eleuterio Ramírez durante los días de la fiesta, además de acompañar todas las bandas en conjunto el día de la procesión en la víspera del 10 de agosto (Salazar, 2012).

En cuanto a la cantidad de bandas de bronces que participan, al igual que lo que sucede en la Fiesta de la Tirana, es difícil determinar un número con exactitud. Sin embargo, según los datos de Salazar (2012), participan un número aproximado de 25 bandas, provenientes principalmente de la Región de Tarapacá, pero incluyendo también a otras provenientes de Arica, Calama, Tocopilla, además de bandas procedentes de Perú y Bolivia.

2.8.2 Características de las bandas de bronces de la Región de Tarapacá

El siguiente punto se organiza partir de la explicación a tres categorías, las cuales permitirán conocer y explicar más a fondo sus principales características; a) ¿quienes integran las bandas de bronces?; b) ¿cuáles son los contextos en que participan?; y c) ¿qué músicas tocan?

2.8.2.1 Los músicos de las bandas de bronces

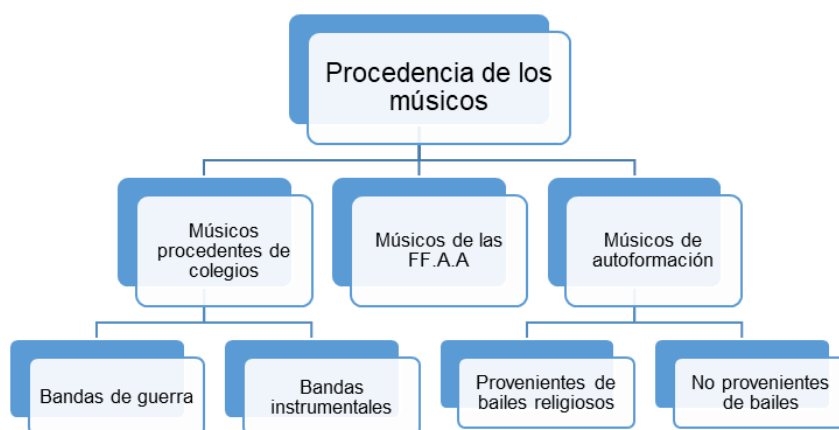
La Región de Tarapacá, al igual que otras zonas del Norte Grande de Chile, tienen un entorno sonoro claramente reconocible (Salazar, 2012; Valverde *et. al.*,2017). Uribe (1963:20), explica de la siguiente manera el contexto sonoro señalado antes:

“visite de noche los suburbios de Antofagasta, Iquique y Arica, tendrá ocasión de escuchar, en las tibias noches nortinas, los cantos religiosos, el sonar de las pusas, flautas y quenenas y el redoble interminable de los tambores”

La explicación del autor, señala la realidad frecuente observada en la década de los sesenta, la cual, en la actualidad, ha sido sustituida por la sonoridad de las bandas de bronces, las cuales, como se explicaba en puntos anteriores, fueron ganando terreno y sustituyendo progresivamente a otras formaciones instrumentales más autóctonas. Ahora es habitual que aquella sonoridad esté presente en numerosas actividades sociales, como por ejemplo en velorios y funerales o en otras actividades familiares como bautizos y matrimonios (Valverde, 2014, Guerrero, 2015,). No resulta extraño recorrer la ciudad de Iquique y encontrarse en diversos puntos, a bandas completas ensayando sus repertorios en la vía pública (debido principalmente a la falta de espacios). Conocidos son los lugares tales como el cementerio n° 1 y 3, en las afueras de la Zona Franca o en la calle Pedro Prado junto a la escuela Croacia, solo como ejemplo de lo que mueve a decenas de personas a la práctica musical (Valverde *et. al.*, 2017).

Por su parte, los músicos que integran las bandas se han organizado en tres categorías según sus procedencias e inicios musicales. Para ello, han sido utilizados dos estudios previos (Valverde, 2014 y Valverde *et al.*,2017), realizados en la Región de Tarapacá. Se presenta a continuación se presenta un cuadro resumen que posteriormente se explicará en forma detallada:

Esquema nº 2 “Procedencias musicales de los músicos de las bandas de bronces”



***Fuente: (Valverde et al., 2017)**

En el cuadro anterior, se identifican tres grandes categorías, las cuales fueron organizadas a su vez en subcategorías para simplificar su comprensión.

En primer lugar, se pueden observar a aquellos músicos que iniciaron sus conocimientos y estudios musicales en colegios y liceos de la región de Tarapacá. Se destacan en este punto, aquellos establecimientos educativos que contaban con bandas de guerra o bandas instrumentales.

Las bandas de guerra o bandas escolares: son agrupaciones instrumentales que desarrollan principalmente un repertorio de carácter marcial. dentro del que pueden escuchar marchas militares chilenas y alemanas. Cuentan con una instrumentación consistente en pífanos, clarines, liras, cajas, bombo y platillos. Según el estudio realizado, las formas de aprendizajes presentes en este contexto, se basan principalmente en la utilización de recursos de repetición y no se utilizan partituras, los principales responsables de la enseñanza son los llamados instructores de bandas, quienes en muchos casos son ex alumnos de las mismas bandas (Valverde, 2014).

Las bandas instrumentales de colegios y liceos de la región: en este caso un estudio previo (Valverde, 2014; Valverde et al., 2017) demostró la presencia de dos establecimientos educacionales con tradición en formación de bandas instrumentales.

Se trata, por un lado, del “Liceo artístico Violeta Parra” y, por otro lado, de la “Escuela España”. Ambas instituciones de administración municipal. En este contexto el aprendizaje y adquisición en él, se realiza mediante la utilización de partituras y es enseñado por profesores especialistas.

En segundo lugar; se encuentra el grupo de músicos procedentes de las fuerzas armadas, quienes en sus tiempos libres durante su servicio o en el momento de su jubilación, forman, dirigen o participan de las bandas de bronces de la región. En este caso los músicos cuentan con una formación musical previa.

Y en tercer lugar se encuentran los músicos denominados por dichos estudios previos como “músicos de autoformación”. Este grupo de músicos se conforma por músicos que han iniciado su aprendizaje musical guiados principalmente por el autoaprendizaje. Están quienes motivados por amigos o familiares deciden acercarse al mundo de las bandas y, por otro lado, se encuentran quienes, debido a su cercanía con las sociedades de bailes religiosos, sea porque integran un baile o por ser familiares de algún bailarín, se acercan a las bandas de bronces. En estos casos los músicos aprenden por sí mismos a tocar los instrumentos a partir de la imitación en entornos colectivos. En cuanto a los conocimientos sobre lectoescritura musical, en estos casos, o bien aprenden por ellos mismos, o no los utilizan y, en estos casos, utilizan otras estrategias de aprendizaje.

En muchos casos la formación de las bandas se relaciona directamente con el barrio o la población a la que pertenecen sus integrantes (Guerrero, 2015) por lo que las bandas son además patrimonio de los barrios de la región.

2.8.2.2 El contexto en que se desenvuelven las bandas de bronces en Tarapacá

Toda la Región de Tarapacá tiene impregnadas las sonoridades de las bandas de bronces, tanto si se habla de los poblados de las quebradas o zonas precordilleranas o bien de las ciudades más pobladas como Iquique y Alto Hospicio. La presencia de las bandas se puede identificar en actividades de carácter social, así como también religioso (Valverde, Casals, 2017). Estas actividades sociales son entendidas como momentos de reunión e interacción social con un fin específico (Guerrero, 2015). De esta forma por mencionar un ejemplo de su presencia, se les puede ver cada fin de semana acompañando al equipo de fútbol de la ciudad “Deportes Iquique”, alentando y animando los partidos de fútbol con sus músicas (Valverde, *et al*, 2017).

Siguiendo en el ámbito deportivo, las bandas también son animadoras de peleas de boxeo organizadas por los clubes existentes en diferentes barrios de la ciudad de Iquique (Guerrero, 2016). Entre los espacios sociales en que participan las bandas, también se pueden mencionar a los denominados “tambos”, fiestas que se organizan para reunir fondos para una determinada acción en su mayoría benéfica y que tienen como actividad central el baile, que es acompañado por bandas de bronces y tropas de lakitas (Valverde, 2014).

Existen otro tipo de actividades sociales, pero de carácter religioso, y en el caso de esta investigación, relacionado con la religiosidad popular, con una gran presencia en la región. Se trata de la gran importancia que tienen las sociedades de baile religioso existentes en numerosos barrios de la región y las actividades que realizan durante el año. A través de estas consiguen que los espacios barriales tengan una identidad musical única (Guerrero, 2015), donde se realizan de forma semanal ensayos con el fin de preparar al cuerpo de baile para participar en la fiesta religiosa, sea esta mariana o patronal. Uribe (1963) en su libro “La Tirana” explica al lector en qué consisten estos “bailes religiosos”, continuamente con una descripción casi despectiva frente a los hechos observados:

“No son propiamente bailes folklóricos. Folklore significa, en último término, supervivencia, raíz vernácula, tradición antigua heredada de abuelos a nietos, desde tiempos inmemoriales, y no como en este caso, capricho novedoso de algún grupo entusiasta que organiza un baile para asombrar al público” (Uribe, 1963:16).

En los ensayos de estas agrupaciones se utilizan las mismas calles de los barrios, cortando para ello el tránsito vehicular y otorgando nuevos fines a los espacios (Flores, 2013). Es durante el desarrollo de estas actividades, que la presencia de las bandas una vez más es observable. Algunos bailes tienen sus bandas propias y en otros casos, se contratan bandas para los días previos y durante la propia fiesta (Guerrero, 2015). Una vez iniciadas las fiestas, la música de las bandas se convierte en un ritual (Barros y Dannemann, 2002) y pasan a ser parte de un único *corpus* que envuelve a la totalidad de la fiesta.

Tanto en la fiesta de La Tirana, como así sucede en San Lorenzo u otras fiestas similares, el rol de las bandas de bronces, consiste también en la exaltación de elementos patrios, a partir de la ejecución del himno nacional, himnos locales o músicas relacionadas con valores de la “identidad patriótica chilena” (Uribe, 1963). Por otra parte las bandas de bronces cuando participan en una fiesta de pueblo, cumplen con

musicalizar diferentes momentos de la fiesta, como por ejemplo, romerías¹⁶, procesiones¹⁷, fiestas y verbenas¹⁸. Hay que considerar que las fiestas de pueblo, duran al menos 3 días y durante este tiempo, la mayor parte del tiempo la música está presente.

2.8.3 Las músicas de las bandas de bronces

A lo largo de los años, las músicas presentes en el norte del país, han sido estudiadas por importantes investigadores en Chile (Loyola 1992,1994, Daponte, 2006, 2010, Barrientos, 2013, 2015 entre otros). Tal como argumenta Daponte (2010), existe un patrimonio sonoro importante en la Región de Tarapacá, el cual merece ser estudiado. Estas músicas producto de la hibridación cultural son las herederas, por un lado, de la riqueza que los pueblos andinos tenían consigo, las cuales fueron consideradas durante la conquista, como pertenecientes a los pueblos con el desarrollo musical más refinado del continente (Behague, 1985:213) y, por otro lado, de aquellas músicas que fueron traídas e importadas por América provenientes de Europa.

Es importante mencionar que las músicas presentes en el Norte Grande de Chile y particularmente en la Región de Tarapacá, lugar de estudio de esta investigación, son mayoritariamente músicas que acompañan a danzas. Tal y como argumenta Behague (1985) músicas funcionales a la danza. A nivel rítmico estas músicas son en mayor parte desarrolladas por unidades métricas dobles con divisiones binarias y ternarias, particularmente una forma dactílica para acompañamiento con percusión (Behague, 1985:214).

En el caso de esta investigación, como ya se ha venido subrayando a lo largo de estas páginas, este patrimonio sonoro, está presente en cada rincón de la zona. No obstante, es importante destacar que estas músicas han pasado por un lento proceso de aceptación a nivel nacional, ya que, en décadas pasadas, muchas veces no se las incluyó dentro del patrimonio nacional, considerándolas, en ocasiones de forma despectiva, como músicas bolivianas o peruanas y que no representaban a la identidad “chilena”. Una vez más Uribe (1963:47), nos entrega su visión:

¹⁶ Romería en el cementerio de Limaxiña, región de Tarapacá Chile
<https://www.youtube.com/watch?v=3rdVWLZyln8>

¹⁷ Procesión fiesta de la Virgen de la Candelaria, 2 de febrero de 2016
https://www.youtube.com/watch?v=LgCylmUYyP8&list=UU_i3Smrsh2Tpy6hYrftid1Q&index=1

¹⁸ Verbena en la sede del pueblo de Limaxiña
<https://www.youtube.com/watch?v=D1jzc6JU9sE&t=289s>

“De esta manera el repertorio de La Tirana presente tres categorías: chileno neto, quechua o aymara), chilenizado o boliviano puro; es obvio advertir que solamente las dos primeras categorías deben interesarnos”.

Es de destacar el trabajo realizado por Uribe (1963), donde se identifica una clara falta de comprensión sobre el fenómeno sociocultural y musical observado en la Fiesta de La Tirana:

El acompañamiento musical de las danzas y desfiles de La Tirana muestra la misma confusión y heterogeneidad de los atuendos y coreografías. El efecto deplorable de esta verdadera cazuela musical se borra, en parte, con la intervención de los lacas, quienes ejecutan, con zampoñas y queñas, huaynitos, taquiraris y pasacalles del altiplano para las danzas de cullacas y pastoras (Uribe, 1963: 46).

Las músicas presentes en las fiestas de religiosidad popular en que participan las bandas de bronces pasan por los ritmos tradicionales, donde se pueden identificar ritmos de raíz peruano-boliviana (Uribe, 1963), tales como tinkus, diabladas, tobas o sambos, entre otros (Guerrero, 2012). También se pueden reconocer músicas reconocidas como andinas, como son los huaynos o cacharpayas.

Por otro lado, como lo demuestran las investigaciones realizadas por Dannemann (1975), es posible identificar el elemento militar en muchos espacios musicales donde participan las bandas de bronces. A su vez Uribe (1963:46), reconoce la presencia militar:

En los desfiles y en las presentaciones en la plaza se escucha toda clase de aires militares chilenos y extranjeros como la Marcha de San Lorenzo, el Séptimo de línea, Erika, el Pasodoble de Las Corsarias.

En relación a la presencia de marchas militares chilenas Dannemann (1975), al identificar la ejecución del himno de Yungay en pueblos de la zona precordillerana y reconociendo sus usos y funciones en fiestas religiosas y comunitarias, se refiere a esta, de la siguiente forma;

La llamada canción de Yungay es una expresión genuina de nuestro folklore, en el más puro y noble sentido...su función e imagen ruralista, inferida solo de algunos géneros y especies de nuestra tradición musical, ha cercenado, una vez más, la comprensión integral de nuestra música folklórica (Dannemann, 1975:57).

Las músicas que tocan las bandas de bronces también incluyen de manera significativa la parte que ha sido absorbida a través de los medios de comunicación masiva y donde está muy presente la industria musical popular urbana (Dannemann, 1975, Valverde, 2014). Por este motivo, es común escuchar en fiestas tradicionales, así como en tambos u otro tipo de actividades sociales populares, la presencia, por ejemplo, de cumbias, tal como explica Dannemann (1975:82):

Una prueba ineludible de las corrientes transformadoras entronizadas en nuestra cultura sin que podamos predecir hasta donde redundará en las futuras etapas de la música folklórica. La cumbia recolectada con el nombre de "La Piragua", fue grabada, como nuestro ejemplo de huaino, durante la fiesta de San Santiago, en Pachama, en 1973, a la banda de Gullatire.

Se puede identificar la clara presencia de músicas de moda como son el reggaetón, el cual ya es normal escucharlo tanto en tambos, pasacalles incluso procesiones (Guerrero, 2012, Valverde, 2014). Por otro lado, músicas del mundo anglohablante también son interpretadas por bandas de bronces, como, por ejemplo, la canción "Gonna fly now" de la película Rocky (Valverde, et al., 2017).

2.9 Las bandas de bronces y el aprendizaje musical

"Cuando niño bailaba en una diablada para La Tirana, siempre me llamaron la atención las bandas y a los 12 años decidí dejar de bailar y me metí a tocar. Fue sencillo, no tuve mayores complicaciones, aprendí solo, mirando a los demás músicos y escuchando las bandas" (músico de la región de Tarapacá Chile, 2014).

Esta parte del capítulo intenta explicar a *grosso modo*, las características y particularidades que tienen los procesos de aprendizaje en el contexto de las bandas de bronces. Para esta parte del capítulo interesa de igual manera, conocer acerca de las características que poseen los llamados músicos profesionales, *versus* los quizás mal llamados músicos aficionados o *amateur*, sobre todo en estos contextos de donde la "escuela" y el "oficio" de músico es valorado por su praxis y no por la cantidad de años de estudios universitarios o de conservatorios (Valverde, 2014).

Estudios previos realizados por autores importantes tales como Green (2001, 2008), han demostrado las particularidades que tienen los procesos de aprendizaje musical en contextos no formales. Esto se refiere especialmente al aprendizaje y tratamiento de las músicas populares urbanas. Por otro lado, autores como Flores (2007), (defienden) -

hablan de- su inclusión en la educación escolar. Y por su parte autores como Miñana (2003), Arango (2008) o Salazar (2016), y se han preocupado específicamente de los procesos ocurridos durante el aprendizaje musical en contextos de música tradicional y tradiciones culturales de ciertos pueblos, especialmente en Sudamérica. Para el desarrollo de esta investigación, el foco de atención se ha puesto en los aprendizajes de estos últimos contextos, debido a las similitudes geográficas, pero además y sobre todo a las socioculturales.

Los procesos de aprendizaje y las particularidades, que ocurren en el contexto estudiado, se centran principalmente en el contexto de educación no formal. Coombs y Ahmed (1974:27) definieron el concepto de educación no formal entendiéndola como una actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población.

Para Pelinsky (2000:25) la música se encuentra en un lugar privilegiado para la formación de la subjetividad y de (la) negociación de identidades colectivas. Los lugares en que se desarrollan los contextos musicales estudiados llevan a espacios sociales y culturales comunitarios, lo que Veblen y Olsson (2002:730) definen como música de la comunidad.

Para estos autores, la enseñanza musical tiene lugar en muchos contextos distintos, que van de lo formal a lo informal y sugieren la música de la comunidad como una propuesta diferente a la educación musical formal. Este término implica oportunidades de participación y educación musical a través de un amplio tipo de medios, de músicas y de experiencias musicales tanto de adultos como niños.

Para Facuse y Nentwig (2013:4), el aprendizaje es el reflejo de lo que quiere ser una música. En esta investigación el aprendizaje es uno de los puntos centrales y merece un apartado especial donde se expliquen sus usos y aplicaciones en el contexto de las bandas, el cual corresponde a entornos de aprendizaje no formal, pero que pueden ser de gran importancia para los procesos de la educación musical formal. Esta importancia radica, según Green (2002) en un movimiento que transita entre la enculturación y el aprendizaje consciente y autodidáctico. Esta enculturación se manifiesta a partir de la adquisición de habilidades y conocimientos a través de la inmersión frecuente en la música, y, en las prácticas musicales realizadas en un determinado contexto (Salazar, 2016, Green 2002). Sin embargo, la educación formal y no formal, a lo largo de la historia han estado en posiciones casi antagónicas y se han desarrollado en contextos totalmente diferentes.

Siendo así, no fue hasta la década del setenta donde se acercaron las posiciones y se complementaron una a la otra con el objetivo de enfrentar los tiempos por los cuales pasaba la educación en dicho período (Coombs y Ahmed, 1974, Riaño, 2009).

En las bandas de bronce de la Región de Tarapacá, ocurren situaciones similares a las descritas por Sanz (2006), quien señala que la enseñanza no formal se refiere a procesos organizados con intención de lograr aprendizajes pero que no se generan necesariamente desde la administración del estado sino desde otras instancias sociales. En estos ámbitos los docentes no tienen necesariamente como requisito ser titulados académicos, es suficiente que sepan lo que pretenden enseñar y sepan enseñarlo. Por otra parte, los espacios no tienen por qué ser los escolares, los tiempos y horarios también son particulares a cada caso (Sanz, 2006:18).

La enseñanza no formal tiene su reconocimiento más importante a nivel social y no académico sí ocurre en la enseñanza formal. Lo importante es que sea socialmente útil. Este reconocimiento se adquiere fuera del proceso de formación, en el espacio donde se ha de ejercitar ese aprendizaje (Sanz, 2006:18). Por otra parte, Miñana (2005), sostiene que en estos casos el aprendizaje ocurre en medio de un acontecer, en medio de un contexto particular, por este motivo la música es una meta que se consigue de forma activa y creativa (Arango, 2008).

Desde el punto de vista del aprendizaje musical no formal, Gorostidi y Samela (2007) enfatizan que el rol de la observación y la imitación son trascendentales, ya que convierte(n) “las clases” en ocasiones para tocar todos juntos. En este tipo de aprendizaje se potencia la memoria y el entrenamiento auditivo. A su vez, el maestro define su rol como portador y transmisor activo de la cultura musical. Se desarrollan nuevos recursos para el registro musical, como por ejemplo nuevas escrituras musicales, dejando a la escritura musical fuera del centro del aprendizaje. Se trata de aprendizajes por empatía, en los cuales los componentes afectivos convierten en significativo el quehacer musical, dándole un sentido de pertenencia (Gorostidi y Samela, 2007).

En este sentido, tanto el desarrollo, como el aprendizaje, deben ser entendidos como procesos de apropiación mutua y recíproca de los sujetos y las prácticas culturales de las que ellos participan (Gorostidi y Samela, 2007). Por lo tanto, tienen más relación con la adquisición de habilidades por compromiso, comprendiendo que la educación o la enculturación deben adquirirse de manera consciente (Miñana, 2005).

2.9.1 Aprendizajes transversales e interdisciplinarios en el contexto estudiado

En cuanto al aprendizaje desde una perspectiva transversal, para Velásquez (2009) el concepto transversalidad desde un contexto educativo se relaciona con estrategias pedagógicas a través de las cuales ejes o temas considerados prioritarios en la formación escolar traspasan todo el currículo, a partir de su presencia en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el proyecto educativo de una institución educativa. Por este motivo, la transversalidad curricular es, como lo afirma Velásquez (2009), la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos. Para Gutiérrez y cols. (2011), el concepto más adecuado es interdisciplinariedad, el cual es concebido como la interacción existente entre dos o más disciplinas.

Esta interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos, metodologías, procedimientos, epistemologías, terminologías, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien grande (Gutiérrez *et. al.* 201:153).

El impacto que las bandas de bronce tienen, se puede observar desde dos esferas. Por un lado, desde los aprendizajes interdisciplinarios que sus propios integrantes adquieren (Valverde, 2014) y, por otro lado, desde los aprendizajes que ellos aportan en el contexto en que se desarrollan (Valverde y Casals, 2017). Para Martínez (1987:134) estas agrupaciones tienen un impacto significativo en la sociedad a nivel educativo, puesto que, si se las considera como transmisores de aprendizajes de generaciones adultas a jóvenes, se asume de esta manera una forma de organización en torno a los aprendizajes.

Por otro lado, en estos contextos se dan otros hechos relacionados con el aprendizaje, los cuales no solo son a nivel musical, sino que además se relacionan intrínsecamente con el patrimonio cultural propio, cosa que posibilita un mayor acercamiento a las tradiciones populares enraizadas en la zona, desde comienzos del siglo XX y que son una parte fundamental de la identidad de la región y de sus habitantes. Hargreaves (1986), plantea que estos saberes pueden ser canalizados a partir de un modelo de transmisión cultural basado en la conservación e interiorización de las habilidades y conocimientos de la propia cultura.

Del mismo modo, para Arango (2008), no existen límites claramente establecidos, para comprender los diferentes escenarios de aprendizajes en estos contextos, por ejemplo, una fiesta es un espacio de aprendizaje para los integrantes de la comunidad, así como para los propios músicos, quienes se nutren de experiencia enriqueciendo la adquisición de aprendizajes tanto musicales como extramusicales.

Es así como los estudios culturales sobre la cultura popular afirman que, en contextos de cotidianidad, el hombre aprende de formas muy diversas a las que las instituciones consagran como las vías más valiosas de estrategias educativas (Gorostidi y Samela, 2007). Serán estos hechos musicales los que aporten de manera significativa a la construcción de identidades, por el hecho de ser la expresión viva de un colectivo social. Teniendo una función identitaria y el valor de contribuir desde la sonoridad a la integración de las prácticas sociales de la comunidad a la que pertenecen.

2.9.2 Músicos amateurs o profesionales

Debido a las particularidades de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el contexto de las bandas de bronce, es indispensable preguntarse, si se trata de músicos profesionales o músicos aficionados. Como vimos anteriormente los procesos de adquisición del conocimiento musical suceden en espacios diferentes a los más conocidos y reconocidos como escuelas formales, conservatorios o universidades.

¿Significa que todos aquellos atrilistas pudieran ser profesionales, de no ser por sus ocupaciones diarias?, de ninguna manera, aunque hay ciertos músicos profesionalmente educados en la orquesta y muchos otros son muy talentosos, su nivel de ejecución varía en gran medida (Martín y Guzmán, 2009:252).

La cita anterior acerca a una comprensión o quizás a una incomprensión de lo que es o no es un músico profesional *versus* un músico aficionado. Para ello a continuación se explica brevemente lo que según diferentes autores es un músico profesional y un amateur o aficionado. Para Santiago (2012) esta diferencia se acentúa aún más en una sociedad mercantilizada como la que se vive en la actualidad.

En el contexto estudiado, es posible observar continuamente la dualidad, frente a la pregunta, si se trata de músicos profesionales o músicos amateurs. Frente a esta pregunta Yebes y Morant (2014), se refieren al músico amateur como un músico que no concluyó sus estudios musicales o bien que no los tiene y, como contraparte, al músico profesional, como aquel que ha finalizado su etapa de formación y además ejerce la música como profesión o aspira a trabajar en esta área.

Sin embargo, estas definiciones no son del todo clarificadoras cuando se hace referencia a este contexto en particular, puesto que las afirmaciones anteriores, son referidas al ámbito de la música docta. Por el contrario, cuando se habla de contextos de música popular, es necesario acercarse a definiciones mayormente relacionadas con el medio en el cual se mueven y desarrollan tanto los músicos, como las músicas que interpretan. De esta forma, siguiendo a Salazar (2016), el músico popular aprende sobre todo de la práctica y particularmente de las músicas que le interesan. Para lograr este fin, realiza diferentes acciones que le permiten desarrollar el oído, su principal recurso, por lo que despliega diversos procesos musicales dentro del contexto en que él se mueve.

Por su parte, en un trabajo previo realizado sobre las bandas de bronces en la Región de Tarapacá (Valverde, 2014), los músicos al ser entrevistados, se autodefinían como músicos profesionales, puesto que muchos de ellos vivían de la música, tocando en fiestas de pueblos de la región durante gran parte del año, a pesar de que una buena parte de ellos no contaban con estudios musicales formales. En este caso surge la contradicción frente a las definiciones tradicionales del músico profesional frente al amateur, las cuales muchas veces tienen un carácter discriminador o de una superioridad autodenominada de los músicos con formación académica, frente a músicos sin ella o bien con formación no formal. En estos casos se puede hablar de músicos profesionales dentro de una categoría musical diferente (Valverde *et. al*, 2017).

Resumiendo, en este capítulo fue posible conocer en profundidad a las bandas de bronces, en cuanto a su desarrollo a lo largo de la historia y hasta qué punto se han convertido en parte del patrimonio sonoro de Latinoamérica. Posteriormente, a través de la revisión de autores, se ha expuesto la importancia que tiene la música dentro de contextos comunitarios en las zonas estudiadas. Así mismo, se han destacado las características y particularidades de los integrantes de las bandas de bronces, frente a su formación musical previa, así como las estrategias de aprendizaje musical que han ido desarrollando, muchas veces solo a través de las prácticas reiteradas y finalmente, se ha discutido sobre su relación con el mundo laboral, de esta forma vislumbrando la contradicción entre músico profesional y músico amateur.

CAPÍTULO III

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

“No debemos permitir que el brillo de la tradición europea musical nos ciegue para lo que esta tiene de limitación, en ciertos dominios de empobrecimiento, liso y llano (C. Small, 1989;11)

En los capítulos anteriores se han desarrollado los referentes teóricos que sustentan este estudio, teniendo un claro componente interdisciplinar y ecléctico el cual ha permitido elaborar una visión global del objeto de estudio y sus repercusiones a nivel práctico y educacional. Esta investigación busca que las explicaciones se ajusten a la propia experiencia inmersa en un conjunto de creencias y valores compartidos (Shifres y Gonnet, 2015). Se trata de una propuesta contextualizada a la realidad que se observa y vive en Chile. Además, se presupone que el otro (profesor de aula de música) cuenta con una experiencia parecida y por lo tanto surgirán preguntas similares en el quehacer diario de la práctica docente.

Siguiendo a González-Martín y Valls (2015), se sitúa como un estudio de carácter exploratorio, donde se han utilizado diferentes tipologías entre las que cuentan revisiones bibliográficas, acercamiento a expertos en el área de estudio y trabajo de campo como las principales.

En este capítulo se explica el diseño y los procedimientos adoptados para la realización de la investigación. Se comienza con la presentación de las preguntas de investigación y los objetivos a fin de ofrecer al lector un panorama general sobre lo que se realizó. Posteriormente se presenta el diseño de la investigación, el cual estuvo dividido en tres etapas.

3.1 Preguntas de investigación y objetivos

Se presentan a continuación, las preguntas que dieron origen a esta investigación y los objetivos específicos que ayudaron a conseguir el objetivo general del presente estudio.

3.1.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo puede la clase de educación musical beneficiarse a partir de la inclusión de músicas tradicionales como elementos de aprendizaje?
2. ¿De qué manera las músicas que interpretan las bandas de bronces de la Región de Tarapacá pueden enriquecer el trabajo musical escolar desde una perspectiva integral?
3. ¿Qué estrategias didácticas se pueden generar para enriquecer los recursos de aprendizaje en la clase de música, a partir de estas músicas?

3.1.2 Objetivo general

Elaborar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica para la escuela en Chile donde se utilicen elementos provenientes de las bandas de bronces a partir de la música como arte y como constructo sociocultural.

3.1.3 Objetivos específicos

- Identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los Programas de Estudio de educación musical para el nivel de sexto año básico y para los docentes de este nivel educativo.
- Clasificar la actividad musical de las bandas de bronces desde las perspectivas artística y sociocultural.
- Describir las implicancias musicales y socioculturales de la inclusión de la música de las bandas de bronces de Tarapacá en la clase de música.

3.2 Contextualización de la investigación

El Ministerio de Educación de Chile en el año 2000 presentó nuevos programas de estudio para la clase de educación musical. Dicho acontecimiento no estuvo exento de polémicas, ya que las clases de música para los niveles de primero a sexto año básico,

fueron agrupadas bajo la denominación de “educación artística”. Dentro de este sector de aprendizaje, se incluían dos subsectores o asignaturas que eran artes visuales y el en ese momento denominado “subsector de artes musicales”, las cuales contaban con una cantidad de horas asignadas forma anual, las cuales debían organizarse de acuerdo al contexto escolar en que se daban.

A partir de séptimo básico y hasta cuarto año medio, el subsector de artes musicales se presentaba de forma independiente y contaba con dos horas semanales, con la salvedad de que, a partir de primer año medio, esta asignatura era de carácter optativo. Esta optatividad, se presentaba de diferentes maneras dependiendo nuevamente, del contexto en que se daban. Por ejemplo: existían establecimientos donde se impartían clases de música y de artes visuales y los estudiantes decidían por propio interés que deseaban aprender, por el contrario, existían colegios en que solo impartían la clase de música o bien la de artes visuales. Había casos en que no se impartía ninguna de las dos disciplinas y era sustituida por otro tipo de actividades, que decidía el propio colegio.

En el periodo de utilización de estos programas de estudio (2000-2011). La asignatura tenía una visión ecléctica de la música y su aprendizaje, la cual era tratada a partir de variadas propuestas didácticas. Por otro lado, en los programas, se intentaba conocer y comprender más sobre diferentes tipos de músicas, separándolas en tres grandes grupos, de esta manera se hablaba de música docta, música popular y música folclórica y étnica. Así mismo y, para los términos de interés de esta investigación, la música tradicional tenía momentos claros de presencia en los distintos niveles de enseñanza.

Dentro del primer ciclo de enseñanza básica, era en el nivel de tercero básico, donde más estaba presente. En el segundo ciclo de enseñanza básica, en sexto básico, abarcando la totalidad de los aprendizajes durante todo el nivel. En la enseñanza media en el nivel de segundo año medio.

A continuación, se presenta un resumen de las unidades relacionadas con músicas tradicionales en los niveles de enseñanza señalados:

Cuadro resumen nº 7 “resumen unidades de aprendizajes”

Nivel de enseñanza	Unidad de aprendizaje	Contenidos/objetivos relacionados con músicas tradicionales
Tercero básico	Explorando diversos materiales y recursos expresivos	<p>Expresión creativa por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión y viento.</p> <p>Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del patrimonio, nacional, regional y local.</p> <p>Expresarse por medio de danzas folclórica imitativas.</p> <p>Conocer, apreciar y emplear el repertorio didáctico y recreativo del folclor infantil.</p>
Tercero básico	Reconociendo cambios en las artes	<p>Conocer, apreciar y emplear el repertorio didáctico y recreativo del folclor infantil.</p> <p>Aprovechamiento de manifestaciones provenientes del patrimonio, nacional, regional y local.</p> <p>Expresarse por medio de danzas folclórica imitativas.</p>
Sexto básico	Un acercamiento a la música de nuestras etnias	<p>Música de las diferentes zonas folclórico-musicales del país: especies cantadas y cantos de danzas; instrumentos y música instrumental.</p> <p>Práctica de canto a una y dos voces. Canto con acompañamiento instrumental.</p> <p>Ejecución de un instrumento melódico.</p> <p>Baile de una danza tradicional del país.</p>
Sexto básico	Música folclórica de las regiones de Chile	La música de las diferentes zonas folclórico-musicales del país: especies cantadas

		<p>y cantos de danzas; instrumentos y música instrumental.</p> <p>Práctica de canto a una y dos voces. Canto con acompañamiento instrumental.</p> <p>Ejecución de un instrumento melódico.</p> <p>Baile de una danza tradicional del país.</p>
Sexto básico	La música tradicional de Latinoamérica	<p>Influencias culturales predominantes en las especies cantadas, instrumentales y dancísticas de Latinoamérica.</p> <p>Práctica de canto y ejecución de un instrumento melódico.</p> <p>Arreglos vocales e instrumentales.</p> <p>Bailar una danza de cualquier país o región del continente. Conocer las ocasiones de ejecución de la especie; relacionar las características de la música y la forma de la danza.</p>
Segundo medio	Los instrumentos en las tradiciones musicales de Chile y América Latina	<p>Música instrumental en el entorno cotidiano.</p> <p>Instrumentos tradicionales chilenos y latinoamericanos: estudio y construcción.</p>

*Fuente: elaboración propia

En cuanto al panorama educacional chileno, este, tuvo momentos fuertes, que impulsaron cambios y reformas. Esto se produjo a partir del año 2006, con la denominada “revolución pingüina” (Valverde, 2013), que puso como tema de interés nacional a la educación. Nuevamente el año 2011, sería para la educación un año emblemático, se produjeron grandes movimientos sociales, liderados por los estudiantes universitarios y secundarios, con el objetivo de mejorar las condiciones en que se daba la educación hasta ese momento en Chile (Valverde, 2013). A pesar de todo el revuelo social, el gobierno de ese momento, implementó importantes cambios curriculares en la educación. En el año 2011, se hizo público el decreto presidencial 1363¹⁹, el cual incluía modificaciones que afectarían fuertemente a la educación musical. Se disminuían la cantidad de horas en segundo ciclo de enseñanza básica, entre otras decisiones²⁰. Transcurridas ya más de dos décadas desde el fin de la dictadura y el retorno a la democracia, en Chile las problemáticas en torno a la educación, estructurales y de calidad, no han sido resueltas, tal como argumenta Pino (2015:6), por el contrario, se ha debilitado la valoración de las artes en el currículum general por las imposiciones formativas del modelo de libre mercado²¹.

En el año 2012, se presentan programas de estudio nuevos, los cuales fueron desarrollados dentro de un gobierno de características neoliberales las cuales se hacen inevitablemente patentes en la forma de ver y abordar la educación. Para este tipo de visiones, la educación musical no tiene un lugar especialmente importante (Pino, 2015).

Estos nuevos programas son mucho más abiertos que los anteriores, aportan diferentes perspectivas, pero sin profundizar mucho en ella mismas. La música tradicional ya no está desarrollada como una unidad de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza, así como tampoco lo es ninguna música en particular. En la actualidad, muchos aprendizajes dentro de la educación musical quedan bajo el criterio del docente que está frente a la clase.

El marco en el que se desarrolla esta investigación corresponde particularmente al nivel de sexto año básico, ya que, como se explicó antes, en el programa anterior, era el nivel de segundo ciclo en el que más profundizaba el tratamiento de las músicas tradicionales tanto de Chile como de otros puntos de Latinoamérica. Por este motivo a continuación se explican las características particulares que posee el contexto donde se desarrolló la investigación. Estas serán explicadas a partir de: a) las instituciones; b) ¿quiénes

¹⁹ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028021>

²⁰ http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30016_recurso_1.pdf

²¹ <http://www.elquintopoder.cl/educacion/a-casi-4-anos-del-decreto-1363-o-la-caducidad-de-la-educacion-musical/>

enseñan en la clase de música?; c) ¿qué se enseña en la clase de música?; d) las necesidades de una clase de música integral; e) las músicas tradicionales en el aula.

3.2.1 Las instituciones

En Chile existen, tres tipos diferentes de establecimientos educacionales. Estos se clasifican según su forma de financiamiento. En primer lugar, se encuentran los colegios de financiamiento municipal, los cuales son 100% gratuitos, no seleccionan a sus estudiantes, y a ellos asisten generalmente, los niños que provienen de familias de pocos recursos. Entre estos establecimientos se encuentran la mayoría de las escuelas rurales, distribuidas a lo largo de todo el país en zonas de difícil acceso. Los responsables de este tipo de colegios son generalmente los municipios y corporaciones municipales, quienes son los encargados administrativos de su funcionamiento.

En segundo lugar, existen los establecimientos particulares o privados. Este tipo de colegios, tienen procesos de selección, y los costos económicos por estudiar ahí, varían en gran medida. Así como existen colegios particulares que cobran un valor fijo cada mes, existen otros que cobran en unidades de fomento y piden elevadas cuotas de inscripción al comienzo del año académico. Este tipo de instituciones funciona administrado por particulares, así como también por sociedades anónimas, corporaciones y en ocasiones congregaciones religiosas.

En tercer lugar, existen los establecimientos llamados particulares-subsuvcionados. Dichas instituciones se han posicionado en las últimas dos décadas como las más numerosas ya que, en décadas pasadas, existió un auge por la creación de este tipo de colegios. Principalmente la iniciativa surgía por parte de particulares²², no necesariamente vinculados profesionalmente a la educación, pero con un capital económico para invertir y, que buscaban una forma de obtener dinero rápido, debido principalmente a que el estado financiaba económicamente a estas instituciones. El financiamiento en estos casos es compartido entre el aporte del estado, más lo que pagan las propias familias.

Los resultados a lo largo de dos décadas de implementación de esta modalidad de financiamiento para la educación, no ha sido del todo positivo, debido principalmente a que la educación pasó a convertirse en un bien de consumo por sobre una necesidad y

²² Para más información ver enlace <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/05/06/los-top-five-de-los-sostenedores-de-colegios-subsuvcionados-con-fines-de-lucro/>

un bien social. Contándose entre ellos, numerosos colegios con múltiples carencias de infraestructura, entre otros problemas que finalmente repercutían en los estudiantes²³.

A partir del año 2016 y con una nueva ley que regula el financiamiento²⁴ de la educación, se pretende poner fin al lucro en el sistema educativo, elemento que indica que este panorama debería mejorar en los próximos años.

3.2.2 ¿Quiénes enseñan en la clase de música?

La clase de educación musical para el segundo ciclo de enseñanza básica, tiene en la actualidad una duración de 45 minutos semanales. Esta clase se realiza tanto por docentes especializados en música, o sea, con titulación de educación musical, así como también por profesores de enseñanza general básica (Valverde y Godall, 2018). Es en este último ejemplo donde en ocasiones pueden surgir inconvenientes, ya que debido a la falta de preparación previa que tienen los docentes de enseñanza general básica, las clases de música o bien no se realizan o, se realizan utilizando recursos insuficientes que no permiten alcanzar los mínimos de aprendizaje (Valverde y Godall, 2018).

Aparentemente esto no es un problema que se haya visibilizado, más allá de la propia comunidad de profesores de música. Paradojalmente, en ocasiones son las propias instituciones educativas quienes optan por designar al profesor de educación básica como el responsable de la asignatura de música²⁵. Seguramente esto responde a intereses principalmente de carácter económico, ya que deben justificar la carga horaria contractual del profesor y prefieren esta opción que les ahorra el contratar a un docente especialista. Por la tanto, y siguiendo a Pino (2015:7) una clase de música de calidad no pasa solamente por un buen programa de estudio, ni tampoco solo por el talento musical del docente, debe ser una conjunción entre ambas.

²³ Para mayor información ver enlace <https://www.elquintopoder.cl/educacion/sostenedores-de-colegios-subvencionados-el-lucro-otra-vez/>

²⁴ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

²⁵ Para mayor información ver enlace <http://www.revistadocencia.cl/entrevista-a-alejandra-orbeta-y-daniela-cobos-la-inequidad-de-la-educacion-artistica/>

3.2.3 ¿Qué se enseña en la clase de música?

Para Cremades (2008:7), nos enfrentamos en la actualidad a una educación musical moderna que muchas veces nos enseña experiencias musicales deshumanizadas; despoja a la música de significado. Además, en los casos que se hace, los significados están muy alejados a la realidad cotidiana del alumnado. Se trata justamente de ir en la vía opuesta a esta realidad y buscar aquellos elementos humanizadores que hacen de la educación musical una disciplina esencialmente humana. En este sentido Eisner (2004: 247), señala que las artes nos recuerdan cómo puede ser la vida cuando se llena de vitalidad.

La educación musical en Chile, ha sido en los últimos años afectada por importantes cambios, como los que se mencionaron antes. Por otro lado, a lo largo del desarrollo de la disciplina en el país, se han observado numerosos cambios tanto de forma como de fondo (Pino, 2015). Para autores como Jorquera (2017), en la educación musical chilena existe una tendencia formalista, la cual comparte espacios con una tendencia a una educación praxial o pragmática. Estos dos paradigmas han estado presentes a lo largo del desarrollo de la educación musical en todo occidente. Sin embargo, es aquí donde es importante comprender las diferencias entre ambos.

Para la visión formalista, la educación musical, surge como el resultado del racionalismo de la Ilustración al analizar la música desde sus propios elementos, los cuales son utilizados como elementos independientes y se presentan como necesarios para una comprensión inteligente (Regelsky, 2007: 5). Por su parte, Cremades (2008), plantea que este paradigma hace una clara separación entre la vida y la música.

Para la educación musical desde el paradigma pragmático, se pretende conseguir una educación musical aplicada y basada en la práctica que desemboque en un aprendizaje más global y centrado en un aprendizaje integrador. Para Dewey (2008), el arte aporta como una nueva experiencia entre lo subjetivo y lo objetivo, cooperando entre sí y donde ninguno tiene una existencia por sí mismo. Para Elliot (1995), el arte debe ser enfocado más allá de la sola visión estética y en ningún caso apartándose del contexto y su uso social.

Ante esta tensión surgida a lo largo de los años en la educación musical, y sobre la cual, en Chile, no se ha hecho una reflexión profunda a nivel académico, es que esta investigación se plantea desde el posicionamiento de la educación musical como una aportación al desarrollo humano integral. Lo cual en ningún caso pretende privar al estudiante de la comprensión y el goce por el plano estético y de objeto de arte que

puede ser la música, pero si donde, además, el estudiante sea capaz de comprender la música en una dimensión del conocimiento que incluya aspectos vitales para el desarrollo humano como pueden ser, la vida en la comunidad, las tradiciones culturales o la búsqueda y reconocimiento cultural, entre otros.

3.2.4 Las necesidades de una clase de música integral

Llegado este punto se hace necesario identificar cuáles son las necesidades requeridas para el desarrollo de una clase de educación con estas características, y saber, si tanto el sistema educacional, así como los docentes tienen las competencias necesarias para llevarlo a cabo y desarrollarlo en las mejores condiciones que sean posibles. En este sentido se podría decir que a lo largo de los años la clase de música se ha movido dentro del currículum de una forma más libre y con menos control que otras asignaturas. Esto se ha debido en parte al hecho de que se trata de una asignatura que no tiene una única manera de ser evaluada, lo cual se puede suponer positivo desde un punto de vista, dado que a diferencia de materias como lenguaje o matemáticas, estas se ven sometidas continuamente a evaluaciones estandarizadas que son realizadas a nivel nacional (como es el caso de la prueba SIMCE²⁶). Esto genera que en muchas ocasiones las asignaturas funcionen exclusivamente para el rendimiento exitoso de estas evaluaciones, ya que de ello dependen muchas veces subvenciones estatales, castigos, problemas laborales a los docentes²⁷, etc.

Por el lado opuesto, dichas evaluaciones estandarizadas afectan indirectamente a la clase de música, la cual muchas veces debe ser suspendida o postergada con el objetivo de utilizar dichos tiempos para la preparación de los estudiantes en las evaluaciones antes mencionadas²⁸.

Los programas de estudio para la clase de educación musical que rigen actualmente el currículum nacional otorgan al profesor una libertad para el tratamiento curricular. Sin embargo, por tratarse de un programa tan abierto, los docentes, en muchas ocasiones, no cuentan con las estrategias, criterios y recursos necesarios para desarrollar y profundizar los aprendizajes que se esperan alcanzar. Por otro lado, a nivel de formación profesional con que cuentan los docentes de música también es posible encontrar

²⁶ <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

²⁷ Para más información ver enlace <http://ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>

²⁸ Para más información ver enlace <http://www.uchile.cl/noticias/131177/los-impactos-de-la-jeca-20-anos-de-su-implementacion>

diferencias entre una y otra universidad en lo que respecta a la formación que los estudiantes reciben (Valverde y Godall, 2018).

3.2.5 Las músicas tradicionales en el aula

A inicios del siglo XX, en Europa, se inició una corriente de renovación pedagógica donde el compositor y pedagogo Zoltan Kodaly fue uno de sus precursores (Barniol, 2015). En este periodo las músicas tradicionales fueron consideradas de importancia dentro del sistema educativo, pero, sin embargo, no todas las expresiones musicales fueron valoradas como objeto de renovación (García-Peinazo, 2017). En Chile incluso hoy se siguen valorando y hasta sobre valorando este tipo de metodologías, pero muchas veces sin considerar la importancia que tiene el contexto en que dichas músicas se desarrollan, esto se puede observar al revisar las capacitaciones que se ofertan para profesores de música en el país.

Cuando se hace referencia a las músicas que se desarrollan en el aula de música, dentro del sistema educativo formal, pueden ser comprendidas desde la perspectiva de Bresler (2004:2). Esta autora explica que la música escolar es distinta de otros géneros, pero se basa en ellos para adaptarse a sus objetivos específicos y estructuras; por este motivo dichas músicas no funcionan en contextos comerciales ni elitistas. Por lo tanto, la significancia que el docente sea capaz de entregar al proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, dependerá la capacidad de adaptarla y contextualizarla al aula en particular.

Al hablar de músicas tradicionales en el aula, estas han tenido una presencia variable de un periodo a otro, dentro de la historia de la educación chilena -como se ha visto a lo largo de esta investigación-, donde en muchas ocasiones esta ha pasado por procesos de “cosificación”, donde se la ha utilizado simplemente como un medio para llegar “a” la música docta (Costa, 2003:2). Por el contrario, esta investigación no pretende hacer un uso de las músicas tradicionales como un puente para llegar a músicas doctas o académicas, sino que ellas tendrán un fin en sí mismas, a partir de todo el potencial musical y cultural que de ellas se puede extraer y conducirnos como docentes a una educación musical más significativa para los estudiantes. Además, se reconocen en estas músicas, por un lado, elementos relacionados con la identidad de los pueblos que existen y habitan en diferentes lugares del país y, por otro lado, una forma de acercarse al valor patrimonial que conlleva el conocimiento de estas músicas y los contextos en que se dan.

3.3 Diseño

Para Del Rincón *et al.* (1995), la teoría crítica es una ciencia social no solamente empírica ni solo interpretativa, sino que se nutre y enriquece de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Su gran objetivo es la promoción de la transformación social respondiendo a problemas específicos en las comunidades estudiadas, donde se incluye a los miembros en el proceso de cambio. Esta investigación cuenta con elementos ideológicos que invitan a pensar y crear una educación emancipadora y adecuada al contexto, para ello se comprende al curriculum de la educación formal como un todo indivisible y no solo a aquellas asignaturas llamadas “importantes”.

Este estudio se enriquece tomando como base el paradigma sociocrítico, coincidiendo en alcanzar un cambio en la realidad social, en este caso de la realidad chilena. A nivel metodológico, los docentes del aula de música, fueron parte de este proceso de cambio ya que, lo retroalimentaron a través de continuos procesos de intercambio de información que buscaban además situarlo como un agente empoderado y consciente del cambio dentro del entorno en que se desarrollaban.

Esta investigación surge a partir de la música y los elementos vertebradores e integradores de los aprendizajes con otras disciplinas. Por su parte, los elementos de emancipación se manifiestan en la búsqueda y reconocimiento de una identidad cultural que esté presente en los procesos de enseñanza aprendizaje, y que, sean estos, producto de un continuo proceso de reflexión colectiva y de autocrítica donde sea la totalidad de la comunidad educativa la que sea capaz de generar dichos cambios.

El diseño de investigación está basado en una metodología mixta de análisis, mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Este estudio se apoya en la disciplina de la etnomusicología enriqueciendo la experiencia con una visión interdisciplinaria tanto en su forma como en los resultados que se espera identificar al final. Para la recolección de la información se utilizaron diferentes técnicas: la observación participante, el análisis documental, la encuesta, la observación de clases y la entrevista. Estas sirvieron para el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta didáctica para el aula de música que constituye el elemento central de esta investigación.

El diseño de esta investigación se divide en tres etapas; a) la primera para la consecución de elementos significativos que aportasen recursos para el diseño de una propuesta didáctica, b) la segunda consiste en la implementación de la propuesta didáctica en el aula y, c) la tercera consistente en la evaluación de dicha propuesta

didáctica por parte del equipo de investigadores colaboradores (docentes de aula) y la investigadora principal de este proyecto.

La idea inicial para su implementación está fundamentada en la investigación-acción, sin embargo, debido a que la investigadora se encontraba fuera de Chile esto no fue posible y se utilizó como un recurso de recolección de la información, la colaboración de los docentes en el aula. De esta forma los profesores seleccionados se convirtieron en investigadores colaboradores directos del estudio. Una vez más recurrir a elementos del paradigma sociocrítico fue de gran importancia debido a que se enfatizaron y se identificaron problemáticas sociales, situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas, además de los propios procesos de evaluación.

3.3.1 Metodologías y técnicas de recolección de la información

Se utilizaron diferentes técnicas de recogida de información, no obstante, es importante señalar que los instrumentos utilizados fueron modificándose debido a las características específicas de los diferentes contextos en los cuales se realizó la investigación. A continuación, se resumen cada uno de ellos, además de los momentos de su utilización:

Cuadro resumen nº 8 “Técnica de recolección de la información”

Objetivo	Técnica	Instrumento	Muestra
Identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los programas de estudio de educación musical para el nivel de sexto año básico y para los docentes de este nivel educativo.	Análisis documental	Tabla de comparación de contenidos de ambos programas de estudio.	Programa de estudio años 2000 y 2012 para la asignatura de educación musical en el nivel de sexto año básico.
Identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los programas de estudio de educación musical para el nivel de sexto año básico y para	Encuesta	Cuestionario	113 Profesionales que realizan la clase de educación musical en sexto año de enseñanza básica.

los docentes de este nivel educativo.			
Clasificar la actividad musical de las bandas de bronces desde las perspectivas artística y sociocultural.	Etnografía	Observación participante. Entrevistas abiertas.	Bandas de bronces de la región de Tarapacá.
Elaborar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica para la escuela en Chile donde se utilicen elementos provenientes de las bandas de bronces a partir de la música como arte y como constructo sociocultural.	Observación no participante	Listas de cotejo Entrevistas	Docentes de cuatro aulas de música de sexto básico.
Describir las implicaciones musicales y socioculturales de la inclusión de la música de las bandas de bronces de Tarapacá en la clase de música	Entrevistas	Entrevistas abiertas y semiestructuradas Pautas de evaluación de sesiones.	Propuesta didáctica

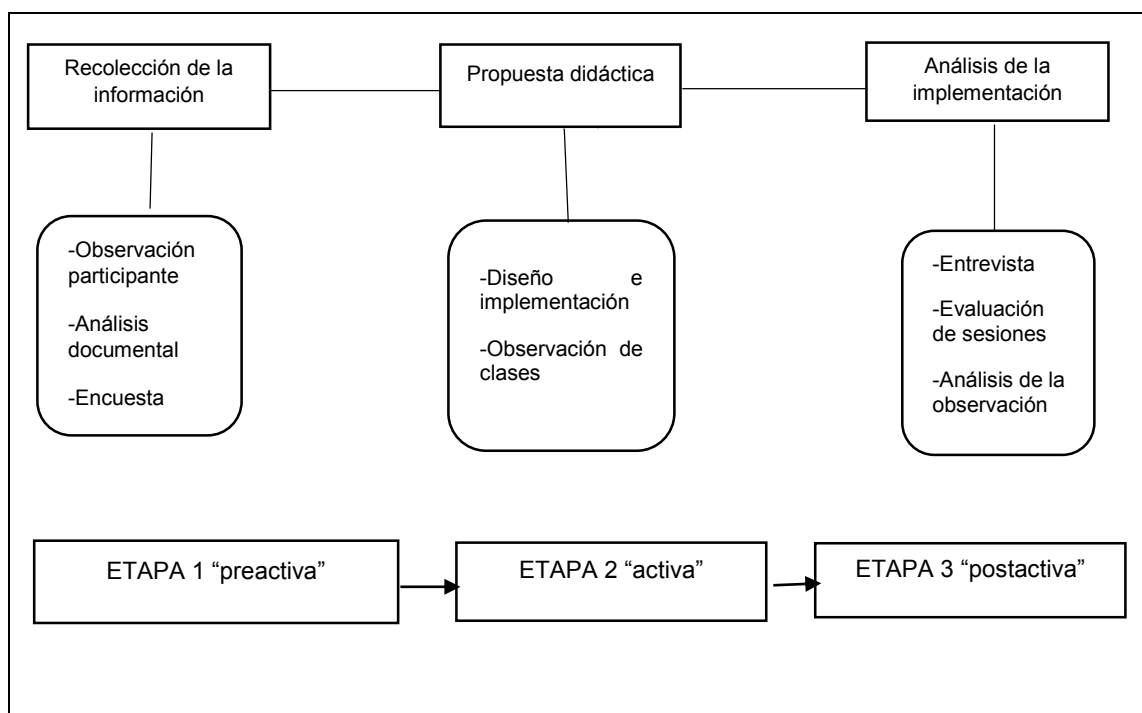
3.4 Etapas de la investigación

Esta investigación, por sus características particulares, fue organizada a partir de tres etapas. Con este objetivo y siguiendo a Jackson (1998) y Rojas (2014), entre otros. Se han denominado a las etapas del proceso de planificación de los aprendizajes, como etapa preactiva, etapa activa y etapa postactiva. Estos conceptos pretenden aclarar las secuencias del proceso de preparación, implementación y evaluación de los aprendizajes. En el caso de esta investigación, las definiciones han sido ajustadas a la realidad y contexto del estudio. La denominación de estas fases, responden al rol del docente (investigador), como el poseedor de la experiencia y construcción de la realidad (Jackson, 1998, Rojas, 2014).

En esta investigación, la primera etapa, denominada etapa “preactiva” correspondió al periodo de recolección de la información, a partir de la utilización de tres técnicas, las cuales fueron aplicadas en la elaboración de instrumentos de recolección de la información. La segunda etapa correspondió al diseño y aplicación de la propuesta didáctica en el aula de música, denominada etapa “activa”. La tercera etapa de la investigación llamada etapa “postactiva” y consistió en el análisis de la propuesta didáctica a partir de un proceso de evaluación realizado en conjunto entre la investigadora y el equipo de docentes colaboradores en las diferentes aulas de música implementadas.

Se han considerado estas denominaciones de preactiva, activa y postactiva, en función del elemento central de la investigación que fue la propuesta didáctica, no obstante, es claro que en la primera etapa de la investigación también hubo actividad en terreno, pero a términos de organización se denominará de esta manera.

Esquema nº 3 “Etapas de la investigación”



3.4.1 Primera etapa (preactiva)

La primera etapa de la investigación correspondió al período de recolección de la información. Se utilizaron diferentes técnicas y se elaboraron diferentes instrumentos con el objetivo de conseguir la información para el diseño de la propuesta didáctica para el aula de música.

Esta etapa de la investigación consistió en un acercamiento y un conocimiento en profundidad de la principal fuente de recursos que nutrió a la siguiente etapa de la investigación, estas fueron las bandas de bronces de la región de la Tarapacá en Chile. Las bandas de bronces, ya habían sido objeto de interés de un estudio previo realizado por la investigadora en el marco del Master en musicología y educación musical de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por un lado, esta etapa permitió conocer en profundidad los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, y por otro, permitió constatar que tipo de tratamiento le otorgan los docentes a la música tradicional en el aula en el nivel de sexto básico.

A continuación, se detallan las técnicas utilizadas en esta etapa de la investigación. Se profundizará en los sujetos de estudio, los métodos, estrategias e instrumentos elaborados:

3.4.1.1 Observación participante

Esta técnica de investigación se utilizó durante el trabajo la realización de una aproximación etnográfica. La observación participante, permitió obtener la información necesaria para la investigación y abordar el objetivo de investigación “clasificar la actividad musical de las bandas de bronces desde las perspectivas artística y sociocultural”. Para ello se organizaron dos periodos de actividades, el primero durante tres meses y el segundo durante un mes y medio.

El foco principal de este método de recolección de la información fue el reconocimiento de las bandas de bronces y sus músicas en diferentes fiestas tradicionales de la región de Tarapacá, para su posterior clasificación. Para esto fue necesario tomar contacto de forma anticipada con diferentes bandas de bronces que tuvieran una participación regular en este tipo de actividades.

Una vez que se identificó la presencia de la música de las bandas de bronces en las festividades el siguiente paso consistió en reconocer las interacciones con el contexto en que estas músicas se daban y, de esta forma utilizar los recursos seleccionados en la etapa siguiente de la investigación.

Dentro de las estrategias para la recogida de datos utilizados en esta investigación, se decidió por el método etnográfico, basado principalmente en la técnica de la observación participante. Este método, se preocupa de las personas en sentido colectivo y no de individuos en particular y a si mismo de su cultura.

La etnografía desde la perspectiva de la teoría crítica es dialógica, dialectal y colaborativa, donde el investigador se hace parte de conversaciones de ida y vuelta dentro de la comunidad, por esta razón para Angrosino (2007) la verdad irá surgiendo a partir de las confluencias de opiniones, valores y creencias. Por su parte, Campbell (1998) y Arango (2008), consideran a las investigaciones de carácter etnográfico, fundamentales en el campo de la educación musical, debido a que en ellas es posible explorar y así mismo validar contextos no formales de aprendizaje.

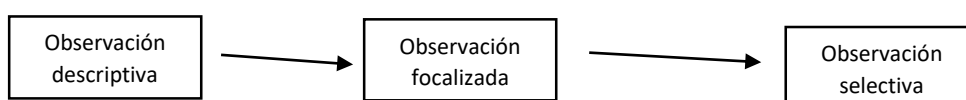
Esta técnica fue de gran importancia para el desarrollo de la investigación en etapas posteriores, ya que fue a través de la participación directa por parte de la investigadora en las diferentes fiestas y actividades que realizaban los músicos de las bandas que se pudo recopilar una gran cantidad de información. Para Taylor y Bogdan (1987:263):

Un objetivo fundamental de la observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo.

Por su parte Del Rincón *et al.* (1995), plantean que la expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

A continuación, se presenta un esquema con los pasos realizados en el proceso de observación participante:

Esquema nº 4 “Pasos de la observación”



Para Taylor y Bogdan (1987:32), hasta que no se entra en el campo, no sabemos que preguntas hacer ni cómo hacerlas. Sin embargo, debido a que el tiempo de esta investigación fue acotado se propuso la utilización de técnicas de entrevista abierta en una primera etapa y posteriormente entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron elaboradas a partir de lo observado en la primera fase de observación descriptiva. En dicho periodo se buscó obtener una visión general del contexto estudiado. Posteriormente se continuó con una observación selectiva, donde el foco principal estuvo en el contexto en que las bandas de bronce participaban y las formas de transmisión de cultura presente en los periodos donde se hacía música y en los momentos de utilización de la música como medio socializador.

Debido a que la investigadora no se encontraba en el territorio, foco de esta investigación, fue necesario organizar con tiempo los periodos de trabajo de campo en la región de Tarapacá en Chile, para lo cual se revisaron todas las fiestas patronales que se realizan en la región y finalmente se seleccionaron algunas con el objetivo de poder estar en ellas y participar como músico o bien colaborando con los músicos de las bandas y la comunidad.

a) Primer período de trabajo de campo

En la primera etapa del trabajo de campo, se realizaron registros audiovisuales, enfocados en registrar las músicas y danzas que estaban presentes en las fiestas. En etapas posteriores se seleccionaron y clasificaron aquellas que se serían utilizadas como material educativo. Además de los registros audiovisuales de las músicas y las danzas, se utilizó un cuaderno de campo el cual sirvió para realizar anotaciones sobre las experiencias de cada día en las fiestas en que se participó. Para Ameigeiras (2006), el diario o cuaderno de campo constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación. Esta herramienta fue un apoyo al quehacer diario ya que debido a que la investigadora pasaba parte del tiempo tocando junto a la banda no siempre era posible realizar registros audiovisuales.

Durante las fiestas, los momentos en que los músicos no estaban tocando, eran aprovechados para conversar y obtener información sobre el conocimiento de la realidad estudiada. De esta forma y través de entrevistas informales, ellos contaban sus experiencias, vivencias y como se involucraban en las tradiciones de las fiestas en que participaban.

A continuación, en la tabla número 5 se presenta un resumen de la selección de fiestas en las cuales fue posible estar presente y participar:

Cuadro resumen nº 9 “Primer periodo junio-agosto de 2015”

Festividad	Lugar	Actividades realizadas
Fiesta de San Pedro	Caleta Riquelme (Iquique).	Registro de un panorama general. <ul style="list-style-type: none"> • Bandas y “lotes”²⁹ de músicos. • Cofradías de bailarines. • Cantos. • Procesión por las calles de la ciudad y luego en los botes y barcazas por el puerto.
Despedida de pueblo ³⁰	Sector de la quebradilla comuna de Alto Hospicio.	Registro y participación junto a la banda “Nueva Sensación Tropical” en la despedida del baile de kullaguas ³¹ <ul style="list-style-type: none"> • Procesión por las calles de la ciudad. • Participación en la ceremonia de despedida en la iglesia de la ciudad. • Actividad de camaradería en agradecimiento a los músicos de la banda organizada por la cofradía de bailarines, realizado en la casa de la caporala del baile³²
Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana	Poblado de La Tirana región de Tarapacá.	Registro y participación en la fiesta junto a la banda “Nueva Sensación Tropical” <ul style="list-style-type: none"> • Participación como músico acompañando a cofradías, kullaguada de Alto Hospicio, diablada de Tocopilla, Gitanos del barrio el Colorado de Iquique. • Registros a bandas y cofradías de bailes en momentos de la fiesta; entrada Cruz del Calvario, pasacalle hasta la iglesia del pueblo, entrada a la iglesia, cantos al alba y “rompidas” del día, mudanzas, víspera, romería de los músicos, despedidas. • Entrevistas abiertas a músicos de diferentes bandas. • Entrevistas a familias de músicos que participaban de la fiesta (familia de acogida durante la fiesta)
Fiesta de San Lorenzo (Octava) ³³	Calle Sotomayor, cementerio nº 1 de la ciudad de Iquique.	Registro y entrevistas <ul style="list-style-type: none"> • Registros a bandas y bailes religiosos participantes. • Entrevistas abiertas a músicos participantes. • Participación en la procesión final.

²⁹ Lotes, es el nombre que se le asigna a los grupos de músicos que reúnen a tocar en momentos específicos y que no forman parte de una agrupación estable.

³⁰ Ritual de despedida que realizan las cofradías de baile antes de partir al pueblo donde se realiza la fiesta a la que asisten, estas despedidas se realizan en el barrio al que pertenecen y reciben la bendición del sacerdote de la iglesia de la que forman parte.

³¹ Expresión coreográfica presente en Perú, Bolivia y en la actualidad en el norte de Chile en las fiestas de La Tirana o San Lorenzo de Tarapacá, entre otras representa a las antiguas hilanderas y tejedoras aymaras, cuyas actividades están centradas en los textiles (Valverde, 2014).

³² Caporal es el nombre que se le da a jefe del cuerpo de baile y es el responsable de dirigir a los bailarines, en ocasiones quien dirige es una mujer y se le llama “caporala”.

³³ Nombre que se le otorga a la actividad realizada en el periodo siguiente al término de la fiesta, generalmente es una semana después donde se realizan actividades de alabanza con música, danza y canto, pero contando con un número menor de participantes que en el periodo oficial de la fiesta.

b) Segundo período de trabajo de campo

Este período contó con registros audiovisuales seleccionados previamente, a través de la revisión de otras fuentes documentales, por lo que el trabajo se enfocó en el registro de los sucesos que ocurrían alrededor de la música mientras las bandas tocaban y como la música era parte del contexto.

Para la realización de esta etapa, nuevamente, fue importante contar con el cuaderno de campo donde se apuntaban al final de cada día las actividades que realizaban las bandas y los acontecimientos que sucedían en el entorno. Los registros eran realizados en fiestas de la zona precordillerana y cordillerana de la Región de Tarapacá, pero, además se realizaron registros en la ciudad en los días previos a que los músicos llegaran a los pueblos en los días de fiestas.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las actividades realizadas en el segundo período de trabajo de campo:

Cuadro resumen nº 10 “Segundo período enero-febrero 2016”

Festividad	Lugar	Actividades realizadas
Fiesta de la Virgen de la Candelaria	Limaxiña	<ul style="list-style-type: none">• Registro y participación en actividades de la fiesta romería en el cementerio, entrega de la banda a la fiesta, entrada de cera, procesión, víspera, horarios de comidas de la comunidad, fiesta en la plaza, actividades del día principal, fiesta en la sede social, cacharpaya, verbena final.
Carnaval andino	Cancosa	<ul style="list-style-type: none">• Entrada de carnaval, actividades en la plaza (membrillazo), procesión, visita al cuartel de Carabineros, fiesta de la comunidad (presencia de diferentes grupos musicales), procesión al alba, romería en el cementerio, acompañamiento al alférez.• Entrevista a músicos de la banda.• Entrevistas a pobladores participantes del carnaval.
Carnaval andino	Mamiña	<ul style="list-style-type: none">• Entrada de carnaval, pasacalle por el poblado de Mamiña, la banda junto al grupo de carnaval “Progreso de Mamiña”.• Romería al cementerio registro de las diferentes músicas solicitadas para homenajear a los difuntos.• Bajada de la banda al pueblo hasta la sede social de la agrupación “Progreso de Mamiña”
OTRAS ACTIVIDADES	Iquique	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista a músicos de las bandas Runaukas, Imparables, Nueva Sensación Tropical, Santa Cecilia 8.2, Humildes y músicos con trayectoria en bandas de la región de Tarapacá.• Registros de ensayos a las bandas mencionadas.

c) Selección de la información recopilada

Una vez terminado el primer periodo de registros y trabajo en terreno, se utilizó el software NVIVO para organizar el material seleccionado, se organizó el material por orden de fechas y fiestas en una primera etapa, y después de cruzó la información acerca de las músicas y danzas que tenían mayor presencia en las diferentes fiestas. Se organizaron para ello tablas identificando sus principales características. Se repitió el mismo proceso en el segundo periodo de actividades de campo.

Una vez finalizados ambos periodos se organizó y seleccionó la información seleccionada y se decidió incluir las danzas y músicas que tienen mayor presencia en las fiestas de religiosidad popular de la región de Tarapacá. Para ello, a continuación, se presenta un cuadro resumen con los tipos músicas seleccionadas, sus principales cualidades y los lugares donde se registraron:

Cuadro resumen nº 11 “Resumen de músicas seleccionadas en el periodo de trabajo de campo”

Ritmo/danza/canto	Lugar donde se registró	Descripción
Saltos	Fiesta de San Pedro, Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Lorenzo	<ul style="list-style-type: none">• Se encontraron 4 tipos diferentes de saltos (morenos, diabladas, gitanos, chunchos), todos con pequeñas diferencias de ritmos y velocidades.• Los saltos son bailados por numerosas cofradías en la mayor parte de las fiestas patronales y marianas de la Región de Tarapacá.• Corresponde a uno de los ritmos con mayor presencia en las fiestas de la zona.
Diablada	Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Lorenzo	<ul style="list-style-type: none">• Este ritmo corresponde a la danza de las diabladas de Bolivia, sin embargo, en la Región de Tarapacá se conocen con el nombre de “marcha de diablada”.• Se utiliza para iniciar las mudanzas que realizan las

		<p>cofradías de diabladas en la Región de Tarapacá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se le llama diablada de Bolivia. • Riqueza rítmica.
Tinku	Fiesta de La Tirana, Fiesta de Tarapacá	<ul style="list-style-type: none"> • Importante presencia en las fiestas de la región. • Danza que se popularizado mucho en Chile en las últimas décadas. • Particularidades rítmicas. • A nivel visual y coreográfico son muy llamativos.
Marchas	Todas las fiestas visitadas	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de música de origen marcial en las fiestas de la región. • Elementos que potencian el nacionalismo en la Región de Tarapacá. • Elementos musicales rítmicos de interés.
Cantos tradicionales "Campos Naturales"	Fiesta de la Tirana	<ul style="list-style-type: none"> • Es el primer canto que realizan todas las cofradías al iniciar su participación en la fiesta. • Elementos descriptivos del contexto y la identidad de la fiesta.
Cacharpaya	Todas las fiestas	<ul style="list-style-type: none"> • Danza, canto y música en el final de cada fiesta patronal, mariana o de carnaval. • Riqueza rítmica. • Despedida que realiza la comunidad que participa de la actividad.
Waka waka (osada)	Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Lorenzo	<ul style="list-style-type: none"> • Danza con características propias en el norte de Chile, en Perú y Bolivia esta danza la interpretan bailarines que representan a ganaderos y toros, sin embargo, en Chile esta danza es

		<p>representada por bailarines que se visten de osos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riqueza rítmica.
--	--	--

3.4.1.2 Análisis documental

El segundo instrumento utilizado en esta etapa de la investigación fue el análisis documental de los programas de estudio del Ministerio de Educación para la educación musical en sexto año de enseñanza básica. En primer lugar, se analizó el programa del año 2000 con vigencia hasta el año 2011 y, en segundo lugar, el programa año 2012 vigente hasta la actualidad. Se seleccionó el nivel de sexto año básico debido a que, hasta la implementación del nuevo programa, dicho nivel era el que asignaba una mayor cantidad de tiempo a la música tradicional, además, de tratarlo con mayor profundidad.

El análisis documental se enmarca dentro de las denominadas ciencias de la documentación y su objeto es la necesidad de extraer la información necesaria y relevante de las fuentes documentales primarias de investigación (Ruiz, 1992). En esta investigación dicha técnica sirvió para conseguir el objetivo de investigación: **“Identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los programas de estudio de educación musical para el nivel de sexto año básico y para los docentes de este nivel educativo”**.

Según Del Rincón *et al.* (1995), el análisis documental consta de tres fases: fase de entrada o de *input*, que en el caso de esta investigación se realizó sin problemas ya que ambos programas son de acceso libre en las páginas del Ministerio de Educación. Seguida de la fase de reelaboración o *throughput* enfocada específicamente al análisis profundo de dicha documentación para dar paso a la fase de salida u *output*, lo que en esta investigación correspondería a los resultados en función su análisis y posterior elaboración de un instrumento de consulta para profesores que daban la clase de música en sexto básico. Estos planes de estudio correspondieron a fuentes primarias textuales, de contenidos específicos vigentes, y en soporte virtual-papel.

En siguiente cuadro resumen se presenta un resumen de los procedimientos para la realización del análisis:

Cuadro resumen nº 12 “Resumen del análisis de programas de estudio”

Objetivos del análisis	Procedimiento utilizado
Identificar las principales características de ambos programas.	Se analizó la presentación del material en ambos programas de estudio.
Contrastar las principales diferencias entre ambos programas.	Se compararon los discursos presentes en ambos programas y como estos influyen en la importancia y desarrollo de determinados tópicos y la disminución y/o ausencia de otros.
Analizar el tratamiento de conceptos sobre música.	Se compararon diferentes conceptos musicales y como son abordados en ambos programas de estudio.
Reconocer el tratamiento otorgado a la música tradicional.	Se comparó la organización y planificación de ambos programas en relación a la música tradicional. Se observó en ambos casos la distribución temporal, la organización por unidades de aprendizaje, los objetivos y el nivel de profundidad con se tratan en los dos programas.
Diferenciar los recursos que se utilizan para el tratamiento de las músicas tradicionales en ambos programas de estudio.	Se analizaron las propuestas didácticas presentadas en ambos programas y como estas contribuían a la profundización y tratamiento de la música tradicional en el aula de música.

3.4.1.3 Encuesta-cuestionario

Para Rodríguez *et al.* (1996) el cuestionario es considerado como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador. Además, señalan que se trata de un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. En esta investigación se utilizó dicha técnica a partir de la elaboración de un cuestionario aplicado a una población determinada.

La elección del cuestionario se sustenta en los beneficios y servicios que conlleva su utilización, entre los que Rodríguez *et al.* (1996:186) reconocen que su administración no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado, por esta razón se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

a) Diseño y elaboración del cuestionario

El cuestionario buscaba responder a uno de los objetivos planteados en esta investigación, el cual se planteó de la siguiente forma: **“Identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los programas de estudio de educación musical para el nivel de sexto año básico y para los docentes de este nivel educativo”**. Este instrumento fue diseñado a partir de ítems agrupados por los temas de interés relacionado con la investigación. En el anexo 18 se puede ver el cuestionario n°1 completo y en el anexo n° 31 la matriz de contenidos seleccionado para su elaboración. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los ítems que contiene el cuestionario:

Cuadro resumen n° 13 “Diseño del cuestionario n°1”

Ítem	Descripción	Cantidad de preguntas
Identificación del participante	Conocer las principales características de los participantes, formación profesional, lugar de realización de la formación, años de experiencia, tipo de establecimiento educacional, región donde se desempeña laboralmente.	9
Conocimiento del programa actual y del anterior	Identificar el nivel de conocimiento del docente sobre los programas de estudio y como desarrollar la música tradicional en el aula.	3
Presencia de las músicas tradicionales en sexto básico	Identificar el punto en que se situaba el profesor frente a la utilización y enseñanza de la música tradicional en el aula tanto a nivel espacio temporal como a nivel de objetivos y metas por alcanzar a partir de la utilización de este tipo de recursos musicales	4
Estrategias utilizadas por el docente para el tratamiento de estas músicas	Identificar que estrategias, metodologías y recursos utilizaban los docentes para el tratamiento de estas músicas en el aula y, si los recursos entregados en los programas de estudios eran suficientes para responder a las necesidades de aprendizaje en el aula.	6
Interés del docente por difundir estas músicas	Conocer los intereses reales del docente frente a la enseñanza de estas músicas en el aula y	4

	cuál es su perspectiva frente a este tipo de géneros musicales.	
Preguntas de cierre y evaluación del instrumento	Reconocer el nivel de fiabilidad del instrumento y, conocer y valorar las opiniones personales de los docentes frente al tratamiento y utilización de la música tradicional en el aula como recurso de aprendizaje.	3

b) Procedimiento de validación del cuestionario

Una vez que se diseñó el cuestionario, fue revisado por un comité de expertos, quienes tenían vinculación directa con el mundo de la educación en Chile. Para ello se contó en primer lugar, con la docente de la Universidad de La Serena (actualmente jubilada), señora **Olivia Concha**, ex directora de la carrera de Pedagogía en Educación Musical en dicha universidad. En segundo lugar, con la docente universitaria y asesora de educación **Mílisen Rivera**. En tercer lugar, con el docente de educación musical y doctorando **Raúl Jorquera**, especialista en formación de profesorado en universidades de la Región de Tarapacá en Chile. Los expertos evaluaron el primer cuestionario, proponiendo para ello cambios y ajustes menores. En los anexos nº 29 y 30 se encuentran las pautas de corrección para su validación.

En una segunda etapa el cuestionario fue pasado a 5 encuestados a modo de cuestionario piloto, momento en que se detectaron nuevas debilidades las cuales fueron mejoradas a partir de una siguiente revisión.

La encuesta utilizada para esta investigación fue aplicada durante los meses de octubre y noviembre del año 2015 a nivel nacional en Chile. Los participantes fueron un total de 113 profesores que realizaban la clase de educación musical a sexto año básico, contando de esta manera con diversos perfiles y formación profesional.

c) Población y muestra

En la actualidad en Chile no existe un censo real acerca de la cantidad de profesores de música que ejercen en la educación formal. Esta estadística se torna aún más compleja ya que en los niveles de enseñanza básica son los profesores de enseñanza General Básica, en ocasiones quienes enseñan esta disciplina.

Para tener una aproximación de la población de profesores de música que están en el sistema formal actualmente, se hizo referencia al Anuario del año 2013 elaborado por el Ministerio de Educación en Chile. Aquí se considera a los docentes de música como profesores de enseñanza media. Sin embargo, es sabido que estos también éstos ejercen en la enseñanza básica, especialmente en segundo ciclo básico (a partir de quinto básico).

Este catastro realizado por el Ministerio de Educación reconoce la existencia de un total de 1.922 profesores de Educación Musical a nivel nacional.

Cuadro resumen nº 14 “profesores de música por región”

Región	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	R.M.	XIV	XV	Total
Nº de profesores	38	56	46	175	271	61	93	277	77	90	18	20	599	60	41	1.922

*Fuente: Anuario 2013, MINEDUC Chile

El cuestionario se difundió utilizando diferentes estrategias, el primero y más efectivo fue a través de redes sociales. En segundo lugar, se recurrió a la base de datos de profesores de música de diferentes lugares de Chile obtenidas gracias al apoyo de la agrupación de profesores de música FLADEM Chile. Finalmente, el cuestionario fue respondido por un total de 113 personas de los cuales 89.4 % eran profesores con titulación en educación musical. Además 5 profesores dijeron haberla respondido pero debido a problemas de conectividad la encuesta no llegó y los datos se perdieron, por lo que estos docentes no se consideraron en los resultados finales. 4 Profesores que contactaron, explicaron que desde el año 2010 no trabajaban con sexto año básico. Finalmente 12 profesores respondieron vía mensaje a la encuesta señalando que no trabajaban con el nivel de sexto básico. A continuación, se presenta un resumen con las características principales de los participantes de la encuesta:

Cuadro resumen nº 15 “resumen de participantes de la encuesta”

Cantidad de participantes	Regiones donde trabajan	Tipo de institución en la que trabaja
113 profesionales que realizan la clase de música a sexto año básico.	Participaron profesionales de 13 de las 15 regiones existentes en todo el territorio chileno.	Participaron profesionales de establecimientos municipales, subvencionados y particulares.

3.4.2 Segunda etapa (activa)

La segunda etapa de la investigación consistió en primer lugar en el diseño, elaboración e implementación de la propuesta didáctica para el aula de música. En los siguientes puntos se explican cada uno de estos pasos y las estrategias para formular la propuesta didáctica que sería utilizada en las aulas de música seleccionadas. En segundo lugar, en esta etapa se seleccionó una muestra de profesores que realizaban la clase de música en el nivel seleccionado (sexto básico), finalmente esta etapa concluyó con la observación de clases donde se implementó la propuesta.

3.4.2.1 Diseño y elaboración de la propuesta didáctica

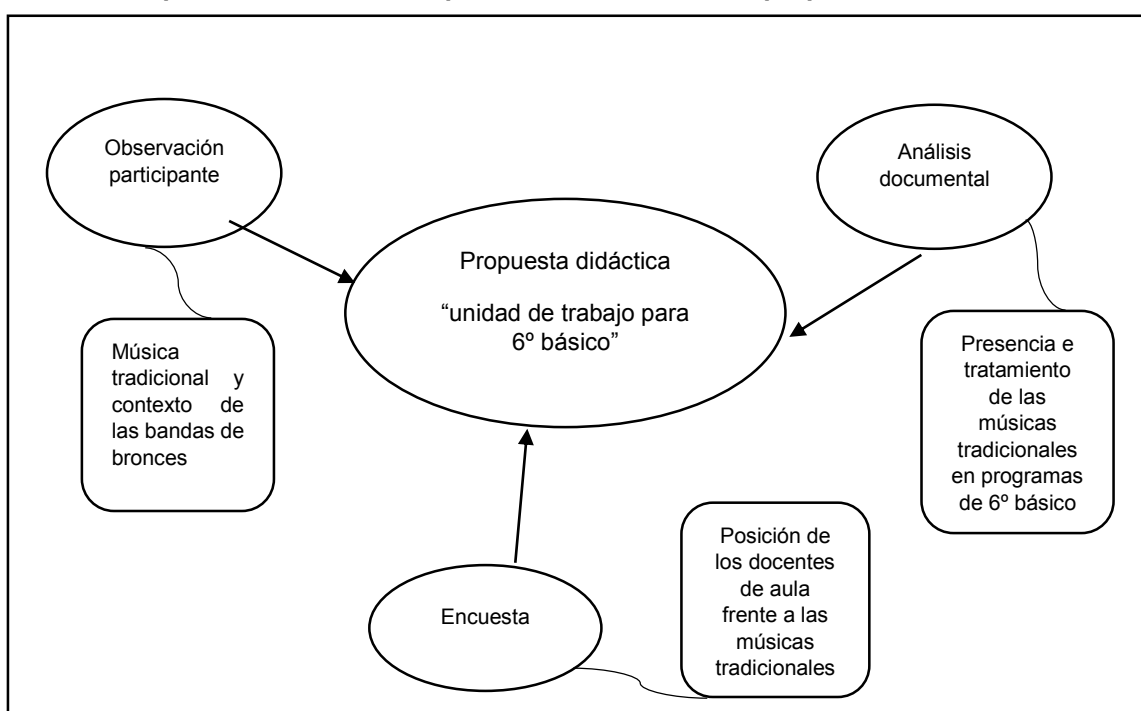
Una vez aplicados y analizados los instrumentos de recolección de información, fue el momento del diseño y la implementación de la propuesta didáctica y, de esta manera abordar el objetivo de investigación: **Elaborar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica para la escuela en Chile donde se utilicen elementos provenientes de las bandas de bronce a partir de la música como arte y como constructo sociocultural**". Siguiendo a González-Martín y Valls (2015), la elaboración de una propuesta de estas características busca poner en práctica la didáctica de las músicas extra-centro europeas y de esta forma no convertirse en una acción anecdótica y puntual.

La propuesta fue aplicada en el nivel de sexto año de enseñanza básica. La información utilizada a partir del análisis, sirvió para fundamentar la propuesta didáctica. Esta se elaboró, por un lado, con los recursos recopilados en el periodo de trabajo de campo y, por otro, se consideró la experiencia, las necesidades y el posicionamiento de los profesores que realizan la clase de música. Finalmente se incluyó como una información relevante, la visión que tiene el Ministerio de Educación frente al tratamiento de la música tradicional en el nivel de sexto año básico. Se utilizaron metodologías flexibles y participativas que involucraron a toda la comunidad educativa en su conjunto y a actores externos relevantes para hacer de la experiencia de aprendizaje un hecho significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, se consideraron implicaciones pedagógicas provenientes de la pedagogía crítica (Abrahams, 2005) que permitieron una reflexión y diálogo continuo a partir de preguntas tales como ¿dónde estamos?, ¿adónde pueden llegar los estudiantes?, ¿adónde podemos llegar juntos en el proceso de aprendizaje? Además se consideraron recursos provenientes de la didáctica planteada por M. Schaffer, L. Green y T. Malagarriga, entre otros, donde el elemento socio-constructivista estuvo siempre presente.

A continuación, se presenta un esquema resumen con los elementos que intervinieron en el proceso de elaboración de la propuesta didáctica.

Esquema nº 4 “Recursos para la elaboración de la propuesta didáctica”



***Fuente: elaboración propia**

3.4.2.2 La estructura de la propuesta didáctica

La estructura de esta propuesta se fundamenta en una visión pragmática de la educación musical. Esta comprende que la música no será solamente un fin en sí mismo dentro del proceso de aprendizaje en la educación formal, sino por el contrario como una parte complementaria al aprendizaje humano.

De esta manera, la comprensión de la música que asume esta propuesta didáctica, la comprende como un fenómeno de carácter global como producción y reproducción sonora, pero también e igualmente importante, como proceso sociocultural, al interior de una determinada comunidad o sociedad.

La propuesta didáctica fue diseñada a partir del abordaje de diferentes aspectos de la música tradicional tomando como base a la región de Tarapacá y, sobre lo que allí acontece a nivel de las tradiciones relacionadas con el ámbito de la religiosidad popular.

Los procesos y experiencias culturales y educativas que suceden al interior de los contextos estudiados (bandas de bronces y bailes) no solo son a nivel musical, sino que además abarcan un ámbito relacionado con el patrimonio cultural propio. Estos, permitieron, además lograr un acercamiento hacia las tradiciones populares enraizadas en la zona norte, que han sido parte fundamental de la identidad de su gente.

La propuesta didáctica, por lo tanto, se planteó reconocer y comprender diferentes expresiones culturales musicales de la región de Tarapacá, representadas a través de diferentes contextos de aprendizaje no formal, valorando para ello elementos de carácter transversal e interdisciplinar.

Se profundizaron y desarrollaron conceptos relacionados con la enseñanza aprendizaje, utilizados en dichos contextos. Este tipo de aprendizajes pretende traspasar las barreras de lo estrictamente musical, para situarse en el ámbito de conocimientos y aprendizajes que se relacionen de manera directa con otras disciplinas del curriculum formal chileno y que aporten de manera significativa en el desarrollo de los estudiantes.

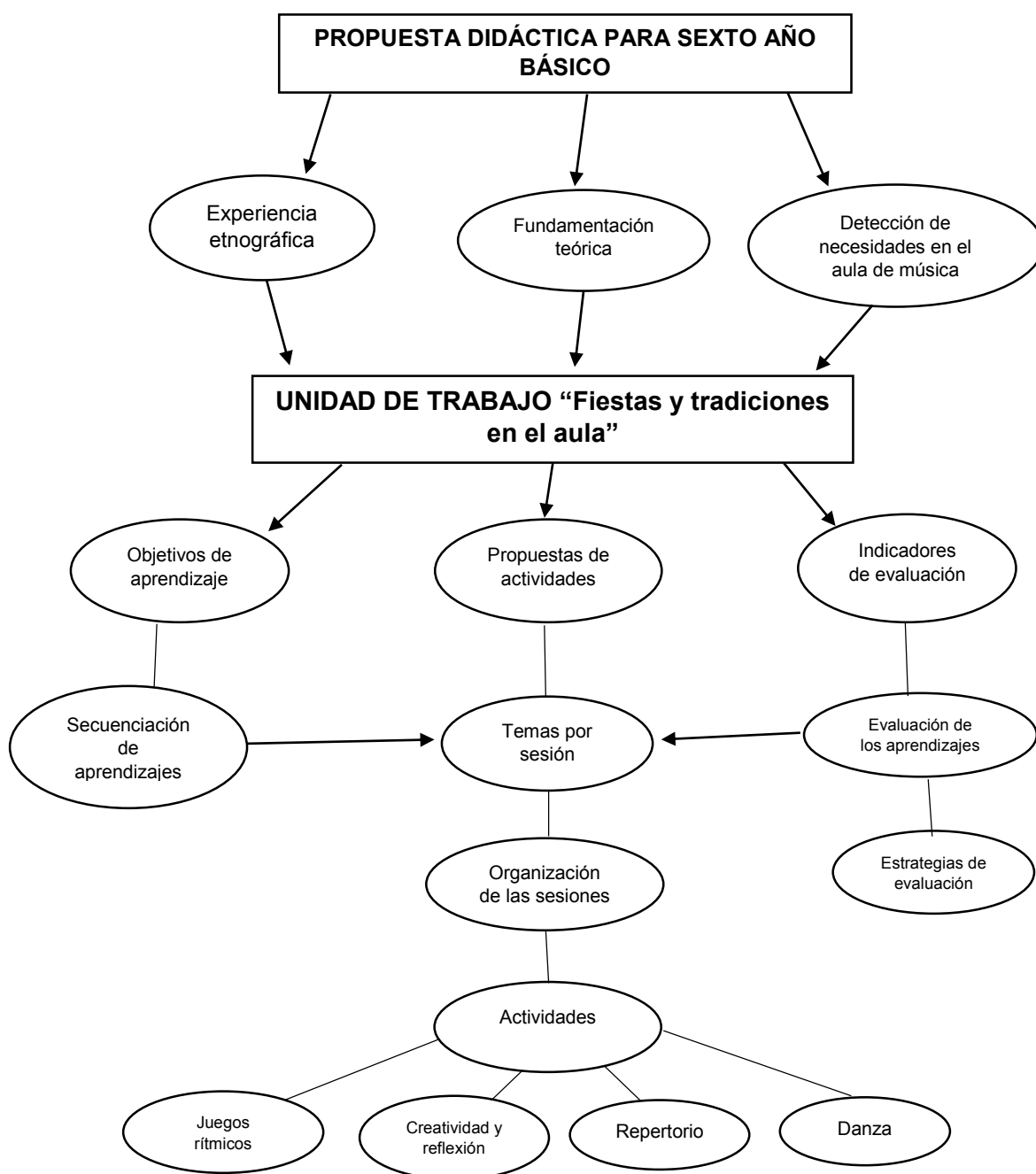
3.4.2.3 Los componentes de la propuesta didáctica

En este punto se presenta de forma sintetizada la estructura y los pasos utilizados para la elaboración y posterior implementación de la propuesta didáctica para el aula. Se detallan los componentes que esta tuvo y como se utilizaron diferentes recursos para la consecución de los aprendizajes en el aula por parte de los estudiantes que recibieron esta nueva información. La propuesta didáctica tuvo como eje vertebrador la utilización de estrategias activo-participativas, que buscaban presentarse como cercanas, novedosas y a la vez atractivas para los estudiantes. Por otro lado, las sesiones contaban con elementos de aprendizaje que involucraban a la comunidad educativa en su totalidad.

La propuesta didáctica estuvo estructurada por sesiones de trabajo, fundamentadas a partir de objetivos de aprendizajes, propuestas de actividades, utilización de recursos didácticos variados y propuestas de evaluación de los aprendizajes. A su vez todo fue vertebrado desde la utilización de una temática central que consistió en las **“fiestas tradicionales de la Región de Tarapacá”**. En el anexo nº 17 se adjunta la propuesta didáctica en forma completa y detallada, con que los profesores colaboradores implementaron sus clases de música.

A continuación, se presenta un esquema resumen para explicar de mejor forma, las estrategias seguidas en la elaboración de la propuesta didáctica:

Esquema nº 5 “estructura de la unidad didáctica”



La columna vertebral de la unidad de trabajo giró en torno a la adquisición de aprendizajes musicales básicos presentes en el programa de estudio del Ministerio de Educación abordados a partir de la música tradicional. Desde la perspectiva musical, la propuesta abordó principalmente el **aprendizaje rítmico**, debido a la riqueza con que cuenta este tipo de música.

Por otro lado, y siguiendo de esta manera los objetivos de esta investigación, se incluyeron elementos de **aprendizaje sobre la cultura** que está presente en dichos contextos. Estos no son regularmente tratados como parte de los aprendizajes de la clase de educación musical y, que en el caso de esta propuesta se transformaron en elementos tan importantes como los propios elementos sonoro-musicales.

La propuesta se elaboró a partir de la construcción de una **“unidad de aprendizaje”**, que constaba de 9 temas distribuidos en sesiones de trabajo de 45 minutos semanales (tiempo otorgado a la clase de música en sexto básico). Cada tema de trabajo para el aula tenía una temporalidad de 2 a 3 sesiones. Cada sesión estaba organizada a partir de objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación además de momentos dentro de la clase (inicio, desarrollo y cierre). A continuación, se presenta un cuadro resumen con los temas propuestos en la unidad de trabajo:

Cuadro resumen nº 16 “Resumen de temas abordados en la propuesta didáctica

Título de la unidad de aprendizaje			
“Músicas tradicionales en fiestas de tradición popular del norte de Chile”			
Tema	Temática a trabajar	Tiempo sugerido (cada sesión es de 45 minutos)	Objetivos de aprendizaje
¿Qué tenemos en común? “La Diablada: diferencias y semejanzas”	La diablada en Bolivia y su viaje a Chile.	1 a 2 sesiones	Reconocer las características principales de la diablada de Oruro y la diablada de la Región de Tarapacá.
“Waca waca; los animales salen a bailar”	Danzas tradicionales donde representaciones de animales son protagonistas.	2 a 3 sesiones	Identificar cualidades del ritmo de waca waca Identificar pulsos y contratiempos en el ritmo de waca waca. Identificar las principales características del ritmo waca waca. Reconocer la presencia y significado de los bailes que

			utilizan el ritmo de Waca en Chile y en Bolivia.
“El tinku: un importante encuentro”	Tinku (Música y danza)	1 a 2 sesiones	Conocen las principales características del tinku (el ritual y la danza). Identifican auditivamente las diferencias de las músicas de ambas expresiones del Tinku.
“Campos naturales, déjennos pasar”	Melodía tradicional de la Fiesta de La Tirana y San Lorenzo de Tarapacá	Hasta 4 sesiones	Construir <i>sikus</i> siguiendo las instrucciones entregadas. Reconocer y diferenciar alturas. Reconocer y diferenciar alturas. Respirar en forma adecuada para lograr la sonoridad esperada. Cantar en forma afinada la canción “Campos naturales”. Internalizar las partes de la canción. Ejecutar con los instrumentos la canción Cantar en forma afinada la canción “Campos naturales”. Conocer formas musicales. Incorporar movimiento corporal a la ejecución instrumental.
“Las marchas en las fiestas”	Presencia de música marcial en las fiestas tradicionales	1 sesión	Conocer las principales características de las marchas que se tocan y escuchan en las fiestas estudiadas. Clasificar las marchas por nombres y momentos en que estas están presentes.
“Los saltos: el rey de las fiestas” Chunchos y Morenos	Saltos (Chunchos, Morenos)	1 sesión (2 más si decides montar repertorio)	Experimentar los pasos básicos de los bailes Chunchos y Morenos. Reconocer las características de cada uno de los dos bailes. Diferenciar las cualidades musicales de ambos tipos de baile
“Los saltos: el rey de las fiestas” Los saltos de diabladas	Saltos (diablada)	2 a 3 sesiones	Identificar los momentos importantes dentro de la fiesta en que están presentes las diabladas.

			Desarrollar la creatividad a partir de la creación colectiva
“Los saltos: el rey de las fiestas” Los saltos de gitanos	Saltos (Gitanos)	2 a 3 sesiones	Conocer características particulares del salto gitano. Identificar las diferencias de este tipo de saltos y los otros. Interpretar instrumentalmente en forma colectiva un salto gitano.
Síntesis de los aprendizajes “la Cacharpaya”	Sesión final y síntesis de los aprendizajes	1 a 2 sesiones	Resumir los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la unidad. Reflexionar en torno a la multiculturalidad presente en nuestro país.

Debido a que los ritmos de aprendizajes varían de un grupo a otro y más cuando se trata de contextos diferentes, se decidió seleccionar solo algunos ejemplos de los temas presentes dentro de la unidad. Esta decisión, tomada por la investigadora, se realizó en función de sintetizar la mayor cantidad de aprendizajes de la propuesta, pero siendo conscientes del tiempo con el que se contaba para la implementación. Finalmente se escogieron 4 temas para desarrollar dentro de las aulas seleccionadas. Por otro lado, cada clase y docente tuvieron un ritmo diferente de desarrollo y adquisición de los aprendizajes, pero que en promedio el tiempo total de aplicación de las temáticas seleccionadas fue de 8 semanas.

A continuación, se presenta un resumen de las temáticas seleccionadas y utilizadas para las aulas seleccionadas:

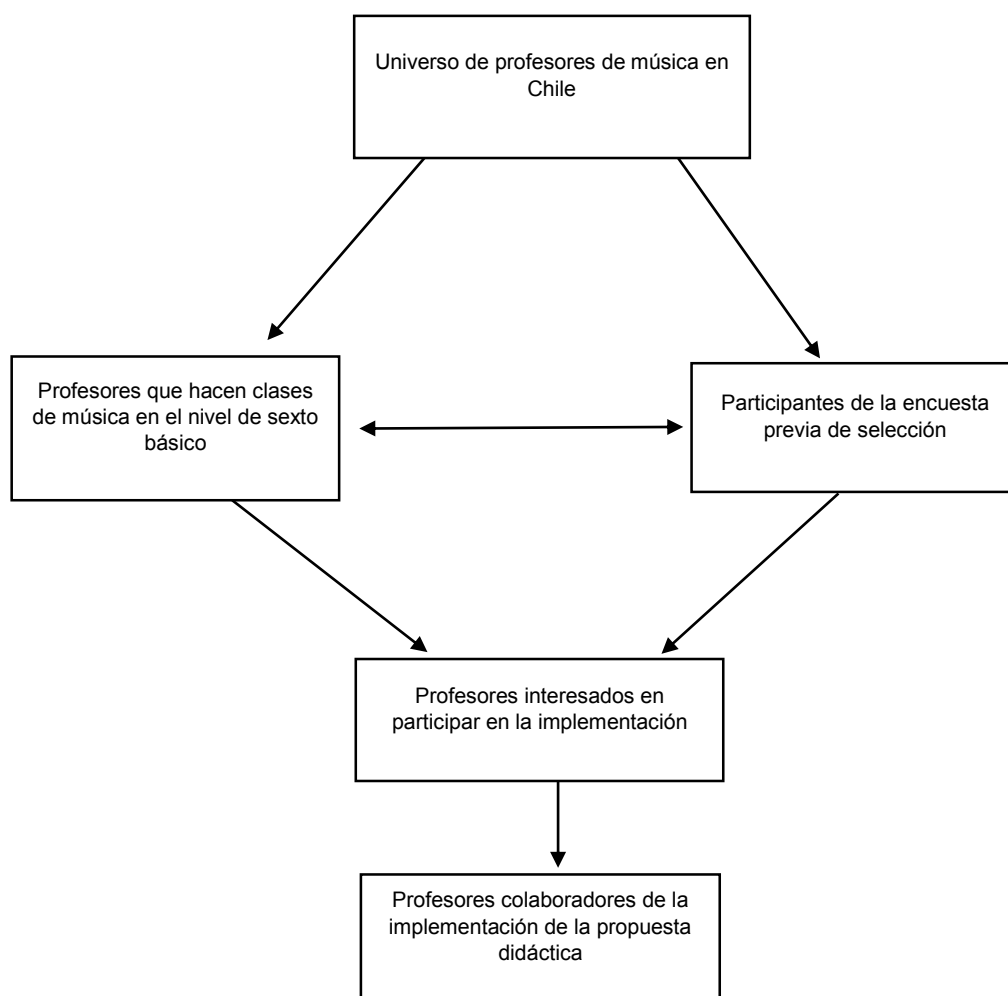
Cuadro resumen nº 17 “selección de tema de trabajo y tiempo utilizados”

Tema seleccionado	Tiempo real utilizado
¿Qué tenemos en común? “La Diablada: diferencias y semejanzas”	2 sesiones
“Waca waca; los animales salen a bailar”	3 sesiones
“El Tinku: un importante encuentro”	3 sesiones
Síntesis de los aprendizajes	2 sesiones

3.4.2.4 Docentes participantes de la propuesta didáctica

En este apartado se presentan los procedimientos utilizados para seleccionar la muestra de profesores que participó en la implementación de la propuesta didáctica, se comenzará indicando la población y a continuación las características propias de la muestra. El esquema nº 6 presenta un resumen de la selección de participantes de la propuesta didáctica:

Esquema nº 6 “profesores participantes de la propuesta didáctica”



Para esta investigación y para la segunda fase de ésta, la población se definió a partir de los 113 profesores que respondieron el cuestionario y que realizan la clase de música al nivel de sexto básico.

A continuación, se presentan algunas de las características importantes de los profesores que componen la población, los cuales se dividieron en; a) estudios previos de la población participante; b) años de experiencia de los docentes; c) regiones donde trabajan; y d) tipo de establecimiento educacional.

a) Estudios previos de la población participante

Los profesores cuentan con formación profesional diversa, ya que actualmente en Chile, existe un procedimiento llamado “habilitación”, mediante el cual, a través de las diferentes secretarías provinciales de educación, se autoriza a profesionales de otras áreas o incluso a personas sin titulación universitaria para trabajar como docentes de aula, en este caso de música. Esto sucede ante la falta de profesionales que pueda existir en una determinada zona o localidad del país.

b) Años de experiencia de los docentes

En cuanto a los años de experiencia en el trabajo en aula, esta información se relacionó exclusivamente al tiempo que llevan trabajando como profesores de aula, sin considerar el tiempo transcurrido entre titulación y primer trabajo como docente de escuela.

Un 40.5% (45 docentes) de la población participantes tiene más de 10 años de experiencia trabajando en aula. Mientras que un 24.3% (27 docentes) se sitúa en el grupo de docentes que lleva entre 6 y 10 años trabajando en aula.

Gráfico nº 1 “años de ejercicio profesional como docente de aula”



c) Regiones donde trabajan

En cuanto a las regiones donde trabajaban, la mayor cantidad de respuestas se obtuvo de profesionales que trabajan en la región metropolitana (la más poblada del país). No se logró contactar a docentes de la región de Aysén, por lo tanto, no fue posible contar con nadie de esa zona de Chile. En la región de Los Ríos se contactó a dos profesores pero que no realizaban clases en el nivel de sexto básico, por lo que tampoco fue posible contar con respuestas de dicha región del país.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las regiones en que trabajaban los participantes de la encuesta:

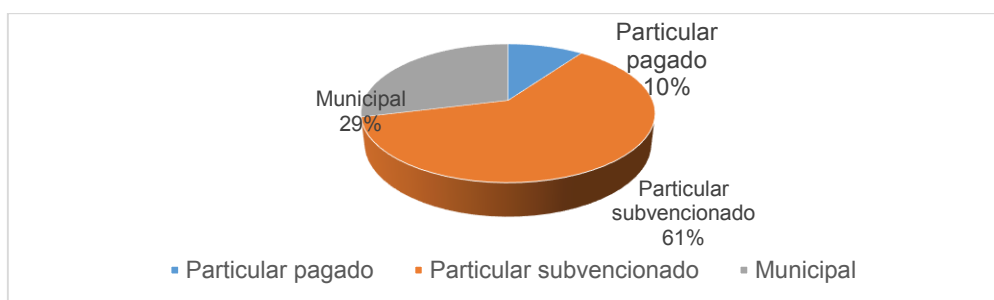
Cuadro resumen nº 18 “región donde trabajaba al momento de la encuesta”

Región donde ejerce al momento de la encuesta	Cantidad de profesionales	Porcentaje
Región de Arica y Parinacota	1	0.9%
Región de Tarapacá	22	19.8%
Región de Antofagasta	7	6.3%
Región de Atacama	6	5.4%
Región de Coquimbo	17	15.3%
Región de Valparaíso	18	16.2%
Región Metropolitana	24	21.6%
Región de O’ Higgins	5	4.5%
Región del Maule	3	2.7%
Región del Bio Bio	1	0.9%
Región de la Araucanía	4	3.6%
Región de Los Ríos	0	0%
Región de Los Lagos	3	2.7%
Región de Aysén	0	0%
Región de Magallanes	1	1%

d) Tipo de establecimiento educacional

Dentro de los tipos de establecimientos educativos donde trabajaban los docentes que respondieron, el porcentaje mayor lo hace en colegios de tipo particular subvencionado, que actualmente son la mayoría de establecimientos educativos que existe en Chile. En el gráfico n° 2 se pueden observar los tipos de establecimientos donde trabajaban los participantes de la encuesta:

Gráfico n° 2 “Tipo de establecimientos educacionales”



3.4.2.5 Profesores colaboradores

Se decidió formar un equipo de docentes colaboradores, para que esta investigación se concibiera dentro del marco de una investigación colaborativa, debido a que la investigadora se encontraba fuera del país, viéndose imposibilitada para la realización de una investigación-acción directa en el aula.

a) Características principales de los docentes

Se contó con la participación de cuatro docentes cada uno de ellos con características diferentes. Tres de los docentes trabajaban en la Región de Tarapacá y el cuarto trabajaba en la Región de Los Lagos. Tres de ellos eran profesores de educación musical y uno era profesor de enseñanza general básica y además era músico de bandas de bronce en la Región de Tarapacá, por lo que contaba con un *background* musical importante tras de sí.

Tres de los profesores contaban con una experiencia de 1 a 5 años y uno de ellos contaba con más de 10 años de experiencia docente. Los profesores participantes trabajaban en colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, por lo que fue posible contar con una amplia visión sobre el impacto de la implementación de la propuesta didáctica en las diferentes aulas seleccionadas. A continuación, se presenta un cuadro resumen con las características de los profesores participantes de la implementación didáctica:

Cuadro resumen nº 19 “Resumen de los docentes participantes”

Docente	Región	Comuna	Tipo de establecimiento	Años de experiencia en el aula
Docente 1 “Sofía”	Tarapacá	Iquique	Particular subvencionado	1 a 5 años de experiencia
Docente 2 “Lilian”	Tarapacá	Iquique	Particular pagado	Más de 10 años de experiencia
Docente 3 “César”	Tarapacá	La Huayca	Municipal	6 a 10 años de experiencia
Docente 4 “Pablo”	Los Lagos	Purranque	Particular subvencionado	1 a 5 años de experiencia

b) Proceso de selección

Una vez finalizada la fase 1 de recolección de información, se creó una base de datos a partir de los 113 profesores que respondieron el cuestionario. Fue a partir de este grupo de docentes que se inició el proceso de selección, a partir del cual se pudiera generar un equipo de investigación colaborativa para la implementación de la propuesta en las aulas. En primer lugar, se contactó a los docentes del grupo que tenían más de un año de experiencia como docente de aula quedando un grupo de 107 profesores. El siguiente filtro de selección fue el interés que tenían los profesores para utilizar la música tradicional como un recurso de aprendizaje en el aula, para ello se analizaron las preguntas abiertas del final del cuestionario donde el profesor entregaba su opinión personal. Esta vez el número total de potenciales candidatos se redujo a 95.

La siguiente estrategia de selección fue la ubicación geográfica, se decidió seleccionar a los docentes que fueran de las regiones entre Arica y Parinacota y Tarapacá con el propósito de realizar encuentros presenciales y que se pudiera generar un trabajo colaborativo de mayor calidad, para lo que se llegó a un número de 23 docentes.

Una vez realizada esta selección se enviaron invitaciones vía correo electrónico a los 23 potenciales participantes, obteniendo una respuesta de interés de 14 profesores. Sin embargo, una vez realizado un segundo acercamiento en esta ocasión con la definición de un protocolo de participación y principalmente con un compromiso de parte de la institución educativa, se llegó a un número total de 4 profesores que aceptaron ser colaboradores de esta investigación.

Pese a que al cerrar la selección los 4 docentes trabajaban en la Región de Tarapacá al momento de iniciar la implementación, uno de ellos se trasladó por motivos laborales a la Región de Los Lagos. De igual forma, el docente manifestó su interés en continuar en el equipo y poder aplicar la propuesta en su aula. Esto resultó interesante para la investigación dado que se incluiría a un grupo de estudiantes totalmente lejanos al contexto en que se daban las músicas estudiadas e incluidas en la propuesta. Finalmente, el equipo quedó formado por cuatro docentes.

c) Protocolo de selección

El protocolo de participación fue elaborado a partir de las ideas principales contenidas en la investigación, pero además buscaba un perfil docente que se comprometería a formar parte del equipo de investigación colaborativa. Por otro lado, se esperaba contar con un compromiso real por parte de la institución educativa. Para este propósito se elaboró un documento que fue enviado vía mail en primera instancia a los docentes participantes, y cuando estos estuvieron de acuerdo se generó el contacto formal con la institución educativa para hacer el envío del protocolo de compromiso el cual la institución aceptaba la participación en la investigación. En los anexos nº 25, 26, 27, 28 y 29, se presenta el documento elaborado como protocolo y las cartas de compromiso que debían firmar las instituciones.

d) Proceso de conocimiento de la propuesta por parte de los docentes

Debido a que la investigadora se encontraba fuera de Chile, se decidió realizar un primer acercamiento a la propuesta a través de reuniones por video llamada en forma individual a cada uno de los docentes donde se explicó en qué consistía el proyecto. El siguiente paso consistió en el envío de borradores del material a través de correo electrónico donde los profesores colaboradores dieron sus opiniones y plantearon sus dudas y aprehensiones respecto a la propuesta.

En el mes de enero de 2016, se organizó una jornada de trabajo colaborativo con los docentes participantes y la investigadora en forma presencial en Chile. En dicha oportunidad se explicó en forma más detallada el trabajo, además de las posibles estrategias que se planteaban, con el objetivo de conseguir los aprendizajes para cada uno de los temas que se iban a trabajar. Esta sesión tuvo un tiempo de dos horas de trabajo.

Finalmente, se creó una página web, para que los profesores pudieran acceder a los recursos que necesitaran para la realización de las clases, entre los recursos de dicha página se encontraban las sesiones de trabajo clase a clase, donde se incluían videos, audios, partituras, juegos, tutoriales, además de cada una de las sesiones en formato de planificación para apoyar al docente en las tareas administrativas que le demandan los centros educativos.

3.4.2.6 Observación de clases

Hernández, Buendía, y Colás, (1998), la observación no participante, registra solo lo preparado a partir de un plan previo de observación, como fue el procedimiento adoptado en esta etapa de la investigación. Los autores señalan que, la observación se puede realizar sin un contacto directo con el entorno a estudiar. Por otro lado, para su análisis posterior se debe contar con variables medibles y cuantificables las cuales deben ser definidas con anterioridad.

Una de las estrategias utilizadas para la evaluación de la propuesta didáctica fue la observación de las clases en que los profesores utilizaron los recursos proporcionados para la realización de actividades. Para ello fue necesario contactar vía video llamada. En un caso fue posible seguir y observar la totalidad de la clase (escuela de la Huayca), en dos de los casos (colegio de Iquique y colegio de Purranque) minutos antes de

empezar se cortó la comunicación vía video llamada. No obstante, con antelación se conversó con los docentes la posibilidad de registrar la clase a partir de una grabación en caso de fallar el contacto en directo, este registro fue posteriormente enviado para su análisis.

En el caso del cuarto profesor, desde el establecimiento no se le permitió la realización ningún tipo de registro, pese a que con anterioridad se había autorizado, por lo que de este docente no fue posible obtener ningún tipo de registro audiovisual durante todo el desarrollo de la implementación en el aula.

Se observó la primera sesión de trabajo en las tres clases. Los docentes explicaron con una introducción lo que se trabajaría en ella y en las siguientes clases, de modo que fue posible observar las mismas actividades en tres contextos diferentes, permitiendo de esa manera contrastar y/o relacionar semejanzas y diferencias en la etapa de análisis de los datos.

3.4.3 Tercera etapa (postactiva)

Esta etapa de la investigación consistió en la evaluación de la propuesta didáctica a partir del análisis de los datos recopilados durante la implementación.

Para analizar la implementación de la propuesta didáctica se utilizaron diferentes estrategias a partir del desarrollo del objetivo de investigación: **“Elaborar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica para la escuela en Chile donde se utilicen elementos provenientes de las bandas de bronce a partir de la música como arte y como constructo sociocultural”**. A continuación, se presenta un cuadro resumen con las estrategias utilizadas para el análisis:

Cuadro resumen nº 20 “estrategias utilizadas para el análisis de la propuesta didáctica

Recurso utilizado para recolectar la información	Participantes	Momento	Información adicional
Observación de clases	Profesores colaboradores	Primera clase de la unidad de trabajo	Participaron 3 de los 4 profesores.
Entrevista	Profesores colaboradores	Después de las primeras 4 sesiones	Se realizó en la mitad del proceso a los 4 docentes participantes.
Pauta de evaluación de las sesiones	Profesores colaboradores	Al finalizar cada tema de trabajo	Pauta de evaluación de las sesiones a partir de los objetivos de aprendizaje propuestos

			y los recursos para la ejecución de la sesión de trabajo en el aula.
--	--	--	--

Durante esta etapa se llevaron a cabo tres momentos de evaluación, de esta forma siguiendo a Cantón y Fabián, (2010) existió una evaluación inicial: donde se buscaba identificar y valorar los métodos aplicados y de esa forma explicar el proceso que entonces se iniciaba, además de una evaluación de proceso: se utilizaba para la realización de una comprobación continua del plan trazado inicialmente, y si este requería de modificaciones y/o mejoras y en último lugar una evaluación final o de producto: esta buscaba averiguar los resultados finales del proceso focalizándose en los efectos deseados y no deseados, así como a la vez de los resultados positivos y negativos de la implementación.

Esta etapa de la investigación consistió principalmente en la evaluación de la propuesta didáctica a partir del análisis de los datos. Fue necesario contar nuevamente con instrumentos de recolección de información, pero esta vez enfocados directamente en lo que sucedía en las aulas. Por lo tanto, los instrumentos utilizados para la recolección de la información sirvieron en todo momento para observar el desarrollo de la implementación de la propuesta didáctica en las aulas.

A continuación, se explican las diferentes estrategias utilizadas para la recopilación de la información durante el proceso de realización de las clases en las aulas de música.

3.4.3.1 Entrevistas

Para las entrevistas realizadas en este punto de la investigación, siguiendo a Fontana y Fey (2005), permitieron recopilar la información de manera detalla, debido a que, en estos casos, la persona entrevistada comparte la información en forma oral frente al entrevistador sobre lo que se busca obtener a partir de la propia entrevista.

Las entrevistas a los docentes se realizaron durante el periodo de implementación de la propuesta. Cabe consignar que después de cada sesión de trabajo en el aula se realizaba algún tipo de contacto con los docentes con el fin de obtener información reciente acerca de lo había sucedido en la clase, no obstante, estas no se consideraron como entrevistas si no como elementos de *feedback* para la continuidad de la implementación.

Los cuatro docentes colaboradores participaron de forma individual de una entrevista a través de video llamada. Estas tuvieron una duración de entre 12 y 20 minutos y fueron realizadas entre las semanas 6 y 9 del desarrollo de la propuesta, por lo que se evidenció en qué punto estaba cada docente en dicho momento. En los cuatro casos se enviaron con antelación las preguntas. Estas eran abiertas y al final se pedía al profesor dar una opinión personal respecto a la propuesta que se estaba desarrollando en sus clases.

3.4.3.2 Pautas de evaluación de las sesiones

Para Tejedor (2000: 230) los procesos de evaluación de programas deben concebirse como estrategias de investigación sobre los procesos educativos, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención. Por este motivo otra de las estrategias utilizadas en esta etapa, fue la creación de pautas de evaluación que sirvieran a los docentes colaboradores, como estrategia de valoración de la experiencia. Estos instrumentos de recolección de información buscaban identificar y resolver problemas concretos en la transmisión de los nuevos aprendizajes, que se pudieran suscitar durante la implementación y de esta forma reconducir a partir de nuevas estrategias de acción. Las pautas diseñadas se construyeron en base a ítems en los que se buscaba identificar la transmisión de los diferentes aprendizajes propuestos para ser tratados en las sesiones de trabajo con los estudiantes.

Para calificar lo que se observaba en el transcurso de las sesiones, se utilizaron diferentes estrategias: la primera, consistió en otorgar una puntuación de 1.0 a 7.0³⁴, la segunda, contrastaba la información recopilada, a través de preguntas abiertas a los docentes a partir de los indicadores evaluados. Finalmente, en algunos casos se recurrió a las respuestas en base a alternativas.

El tiempo previsto para responder la evaluación de la sesión era de 10 a 15 minutos, según los datos aportados por los propios participantes. A continuación, se explica un resumen de las evaluaciones realizadas durante el periodo de implementación de la propuesta didáctica, ejecutadas por los docentes colaboradores. Estas consistieron en: a) evaluación del primer tema desarrollado; b) evaluación del segundo tema desarrollado; y c) evaluación del tercer tema desarrollado.

³⁴ Se utilizó esta medida debido a la correspondencia con las calificaciones que se utilizan en el sistema de evaluación de la educación formal en Chile, siendo la calificación 1.0 la mínima y 7.0 la máxima.

a) Evaluación del primer tema desarrollado

Esta evaluación se realizó una vez finalizada la primera sesión de trabajo. Se buscaba que el docente evaluara la propuesta de trabajo en función de los indicadores “**velocidad y acentos**”, componentes presentes en las actividades. La pauta estuvo diseñada a partir de preguntas que se le planteaban al docente de manera **abierta** cuando era necesario obtener más detalles sobre una determinada pregunta. Por otro lado, la estrategia que más se utilizó fue la **escala numérica** de 1.0 a 7.0. Finalmente, se elaboraron preguntas de **alternativas**, donde además era posible, en algunos casos, elegir más de una opción planteada. En el anexo nº 19 se presenta la pauta de evaluación utilizada.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de la evaluación realizada al concluir el primer tema de trabajo en el aula

Cuadro resumen nº 21 “Evaluaciones del 1º tema de trabajo”

Datos del participante	Nombre del docente, cantidad de asistentes a la sesión
Ítem 1	Diferencian los ritmos de ambas diabladas
Indicador	Velocidades
Preguntas con alternativas	4
Preguntas de respuesta cerrada si/no	1
Preguntas abiertas	2
Ítem 2	Ejecutan los ritmos de ambas diabladas
Indicador	Acentos
Preguntas de puntuación 1.0 a 7.0	3
Preguntas de alternativas	1
Ítem 3	Realizan los pasos básicos de ambas diabladas
Indicador	Ritmo corporal
Preguntas de puntuación 1.0 a 7.0	6
Preguntas de alternativas	1

b) Evaluación del segundo tema desarrollado

La evaluación del segundo tema desarrollado se realizó una vez terminadas las sesiones que se necesitaron para su implementación. En esta evaluación se cambió la estrategia utilizada para obtener la información y esta vez se recurrió más a preguntas abiertas, con el objetivo de reconocer e identificar más detalles sobre la **coherencia** que tenía la propuesta sobre los aprendizajes en el aula y a la vez, como los docentes utilizaron los recursos entregados. En el anexo n° 20 se presenta la pauta de evaluación utilizada.

A continuación, un cuadro resumen sobre las principales características de la evaluación:

Cuadro resumen n° 22 “Evaluaciones del 2° tema de trabajo”

Identificación general	Nombre del docente, número de sesiones destinadas al desarrollo del tema
Ítem1	Coherencia de la propuesta
Indicadores	Objetivos y actividades propuestas
Preguntas de puntuación 1.0 a 7.0	2
Preguntas de respuesta abierta	7
Preguntas de alternativas	2

c) Evaluación del tercer tema desarrollado

La tercera evaluación realizada se realizó una vez terminado en tercer tema de trabajo. En esta oportunidad se buscaba identificar y evaluar la presencia de **aprendizajes interdisciplinarios** específicamente aquellos relacionados al contexto espacial (localización) y contexto sociocultural. En el anexo n° 21 se presenta la pauta de evaluación utilizada.

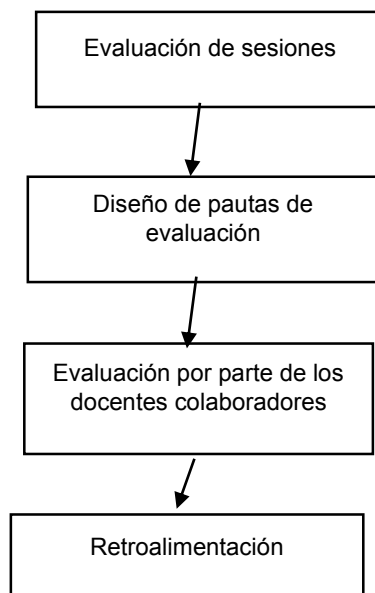
A continuación, se presenta un cuadro resumen con los elementos que formaron parte de esta tercera evaluación de las sesiones de trabajo implementadas:

Cuadro resumen nº 23 “Evaluaciones del 3º tema de trabajo”

Identificación general	Nombre del docente, número de sesiones destinadas al desarrollo del tema
Ítem 1	Contexto y localización del ritual del Tinku
Indicador	Contextualización espacial y sociocultural
Preguntas de puntuación 1.0 a 7.0	6
Preguntas abiertas	2
Ítem 2	Ejecución instrumental
Indicador	Ejecutan ritmos y melodías en instrumentos
Preguntas de puntuación 1.0 a 7.0	6
Preguntas con alternativas	1

El proceso realizado a lo largo de todo el periodo del diseño de la investigación, se fundamentó en la retroalimentación y el dialogo continuo. Por un lado, entre las preguntas de investigación y la bibliografía consultada y, por otro lado, a partir de la experiencia del trabajo etnográfico, la cual supuso desafíos continuos que llevaron a la toma de decisiones. A continuación, se presenta un esquema resumen sobre los procesos utilizados para la evaluación:

Esquema nº 7 “proceso de evaluación de las sesiones”



En el siguiente capítulo, será posible conocer el análisis y la interpretación de los datos, recopilados a partir de una selección de la información realizada, lo cual ayudará a una mejor comprensión del contexto estudiado.

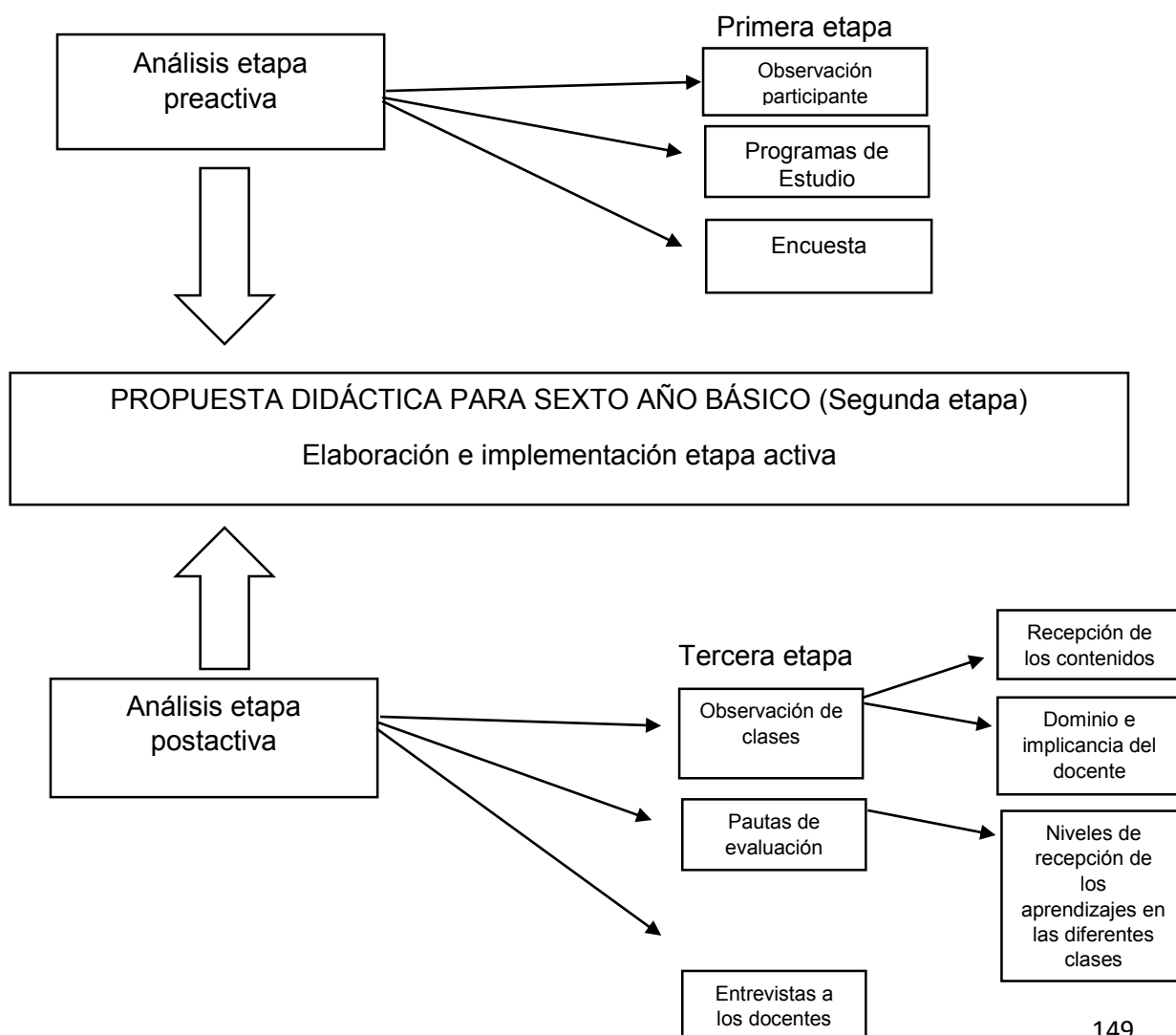
CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

“El educador musical como trabajador cultural, trabaja con la música para accionar con sensibilidad las posibilidades educativas” (K. Lines, 2009).

Este capítulo estará enfocado al análisis de los datos recogidos y posteriormente seleccionados durante la investigación. El análisis de los datos, estará organizado en torno a tres puntos centrales: a) las bandas de bronces de Tarapacá; b) la música tradicional en sexto básico y c) la implementación de la propuesta didáctica. La presentación de los resultados hará posible en una etapa siguiente la exposición de las ideas finales y las conclusiones, con el objetivo de generar una discusión que llegue a convertirse en teoría y nuevo conocimiento que aporte al desarrollo de la educación musical escolar. A continuación, se presenta un esquema resumen con la estructura que tendrá el análisis que se realizará en este capítulo:

Esquema nº 8 “Pasos para el análisis de datos”



4.1 Aproximación a las bandas de bronces y su contexto

Los dos periodos de observación participante, permitieron recoger los datos necesarios para la elaboración de la propuesta didáctica. Los resultados que aquí se exponen han sido seleccionados en función de su pertinencia educacional.

El análisis en este punto está enfocado a las siguientes variables: en primer lugar, los usos y funciones que tiene la música de las bandas en las fiestas presenciadas y, en segundo lugar, la tipología de músicas que tocan las bandas en las fiestas observadas. Estas variables fueron seleccionadas para el diseño de la propuesta didáctica y así mismo permitieron comprender la actividad musical de las bandas y se relacionarlas con los objetivos planteados al comienzo de la investigación.

4.1.1 La música y su relación con las actividades tradicionales de la fiesta

Uno de los focos de atención en el periodo de realización de la etnografía, fue relacionar la presencia de las músicas con las actividades sociales que se realizan en las fiestas, a partir de sus usos y funciones. Esto sirvió para tener mayor claridad en la selección de las diferentes músicas que en la siguiente etapa se utilizaron como material para la elaboración de la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica a su vez buscaba por un lado recoger los elementos musicales que pudieran servir para el aprendizaje musical en el aula y, por otro lado, las relaciones presentes entre la música y las actividades tradicionales presentes en las fiestas. Para este fin se trabajó en torno al objetivo de investigación: **“Clasificar la actividad musical de las bandas de bronces desde las perspectivas artística y sociocultural”**.

Se seleccionaron algunos de estos momentos para posteriormente incluirlos en las actividades para el aula y utilizarlos como material de aprendizaje. A continuación, se explicarán los puntos más importantes de aquello seleccionado:

4.1.1.1 Mudanzas

Mudanzas es el nombre que reciben los momentos en que las sociedades de bailes, realizan su actividad en algún punto del pueblo o del barrio donde se está realizando la fiesta. En las fiestas más grandes como es La Tirana o San Lorenzo de Tarapacá, las sociedades de danzantes, se organizan a través de turnos para bailar e ir ocupando

diferentes puntos del pueblo durante la fiesta. Sin duda el momento más importante para ellos es cuando pueden realizar la mudanza frente a la iglesia del pueblo o en otros casos dentro de la misma iglesia.

Las mudanzas a su vez, se convierten en unos de los puntos principales de participación de las bandas de bronces ya que es en este momento donde las bandas deben acompañar con música al baile de forma continuada por un periodo de entre 25 a 45 minutos, esto se repite entre dos a tres veces cada día durante los días que dura la fiesta. En el siguiente extracto del registro etnográfico se explica las actividades que día a día realizan las bandas durante una fiesta:

“Los kullaguas, bailan dos veces por día. Hoy fuimos a buscarlos junto a la banda a eso de las 9:00 horas. Tocamos desde que salimos del lugar de alojamiento hasta llegar al costado derecho de la iglesia donde se realizó la mudanza. Tocamos aproximadamente 30 minutos, estaba sola tocando los platillos, el platillero principal no estaba, fue muy duro, pero luego vino un descanso de 30 minutos. En ese momento otro baile hizo su mudanza, luego vinieron 25 minutos más, tocamos kullaguadas y waca waca”

Registro etnográfico realizado en la Fiesta de La Tirana 11 de julio de 2015.

Por su parte, en el anexo audiovisual nº1, se puede observar a la sociedad de baile religioso “Morenos de Alí Babá”, durante una mudanza realizada el día 16 de julio del año 2015, en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana. En este anexo, se puede observar el gran interés que generan las mudanzas en la comunidad que participa de la fiesta. Dependiendo de qué tipo de baile sea se pueden llegar a juntar cientos de personas alrededor del baile que realiza la mudanza. En el anexo audiovisual nº2, se puede observar a una diablada, realizando una mudanza el día 17 de julio de 2015 en el pueblo de La Tirana, las sociedades de baile religioso de diablada, agrupan a mucha gente a su alrededor especialmente cuando las mudanzas se realizan durante la noche, ya que el colorido y las luces que utilizan los bailarines hacen que se transforme en un espectáculo de mucho atractivo para la comunidad.

4.1.1.2 Procesiones

Este tipo de actividades son muy importantes dentro del contexto de una fiesta, sea este en los días previos al inicio de la actividad o ya dentro de la misma. Fue posible identificar dentro esta investigación diferentes tipos de procesiones o pasacalles, aunque sólo se mencionarán los que fueron considerados más significativos para

términos de los objetivos de la investigación realizada. A continuación, se explicarán los momentos que fueron seleccionados:

a) Entrada de cera

Esta actividad se realiza al atardecer de la noche de la víspera de la fiesta. En el caso de pueblos pequeños fue posible encontrar a gran parte de la comunidad participando de esta entrada. En el siguiente extracto de la etnografía realizada, se explica el rol que tienen durante dicha actividad:

“Acompañamos a la banda en la entrada de cera. Justo al momento de acercarse a la plaza la música que tocaban fue cambiada y comenzaron tocando la marcha Recuerdos de 30 años, con la que llegaron a la plaza del pueblo y luego entraron tocando hasta la iglesia”

Registro etnográfico realizado durante la entrada de cera en la Fiesta de la Virgen de la Candelaria en Limaxiña, 1 de febrero de 2016.

La actividad consiste en un recorrido por las calles del pueblo iniciándose en la entrada de la iglesia y finalizando al interior de la misma una vez que se recorría el pueblo. Los integrantes de la comunidad llevaban flores en sus manos que dejaban en el altar de la iglesia al ingresar. El anexo audiovisual nº3, registrado durante la Fiesta de la Virgen de La Candelaria en el poblado de Limaxiña, se puede observar que la actividad iba encabezada por el sacerdote del pueblo. Las músicas que se escuchaban durante el recorrido de la procesión estaban marcadas por marchas militares y una vez llegados a la iglesia, estas músicas fueron reemplazadas por cantos de alabanza (cantos que se interpretan en las misas).

b) Procesión del día principal de la fiesta

En esta actividad se encontraron elementos importantes de interacción entre la comunidad y los músicos de la banda. Se trata de momentos de mucha participación comunitaria y de alegría. Al momento de salir de la iglesia con la imagen de la virgen o del santo patrono la primera melodía que se escucha es el himno nacional de Chile, marcando de esta manera la fiesta fuertemente con elementos nacionalistas. En el anexo audiovisual nº 4, registrado durante la Fiesta de la Virgen de la Candelaria en el poblado de Limaxiña, se puede escuchar al final del himno nacional a parte de la comunidad realizando arengas que decían ¡viva Chile!

El día principal de la fiesta, se convierte en un momento importante de celebración para la comunidad. En el anexo audiovisual nº 5 se puede observar la participación de gran parte de los pobladores en la procesión. Esta actividad culmina luego de recorrer el pueblo, regresan a la iglesia y se realiza una misa. Una vez que esta termina, los pobladores se trasladan acompañados de la banda hasta la sede comunitaria donde comienza la denominada verbena que dura hasta prácticamente el amanecer del día siguiente.

En el caso de la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá el inicio de la fiesta se realiza con una procesión hasta la iglesia del pueblo y cuenta con la participación de músicos de todas las bandas que tocan en la fiesta con los diferentes bailes. Las procesiones del día principal de la fiesta en los casos de La Tirana y San Lorenzo, son muy masivas. Se producen aglomeraciones de gente que rodean a los cargadores de la imagen del santo patrono. En el siguiente extracto se explica lo que ocurre durante la procesión del día principal de la fiesta:

“Casi no se puede caminar la gente va pegada una a otra, mientras desde los segundos pisos de las casas lanzan globos de colores rojos y amarillos y mucha challa. Las bandas van tocando al inicio de la procesión y llegadas ciertas esquinas cambian y continúan otras mientras la procesión continua su recorrido por la población”.

Registro etnográfico realizado en la celebración de la Octava de San Lorenzo en el sector norte de la ciudad de Iquique, agosto de 2015.

c) Música como agradecimiento (comidas)

Dentro de las actividades que realizaban los músicos, se identificaron momentos de agradecimiento a la comunidad por la comida que se les ofrecía. Para términos de esta investigación se consideró un momento importante y del cual es posible obtener aprendizajes a nivel escolar. Los músicos de las bandas que son contratadas para las fiestas, además de recibir un pago al final de la actividad y el alojamiento en el pueblo, son invitados a comer durante toda la fiesta (desayuno, almuerzo y cena). Acto que ellos agradecen al alférez del pueblo en cada ocasión. En el anexo audiovisual nº 6 se puede ver a la banda “Nueva sensación Tropical”, durante su participación en la Fiesta de la Virgen de la Candelaria en Limaxiña, tocando como agradecimiento al llegar a la sede comunitaria a la cena de la noche de la víspera.

“La banda entra a la sede donde se realizan las comidas y lo hace tocando la cumbia peruana La revancha, los músicos se ponen en semi círculo frente a las cocineras y comienzan a tocar”

Registro etnográfico realizado en la Fiesta de la Candelaria en Limaxiña, febrero de 2016.

d) Romerías

Cada comunidad que realiza una fiesta considera dentro de sus actividades la realización de una visita al cementerio con el objetivo de recordar y saludar a sus familiares y amigos fallecidos. En algunas de las fiestas visitadas las romerías se realizaban al comenzar la fiesta.

El saludo a los difuntos se realiza al inicio de la fiesta, en otros casos, se elegía un momento para la realización de esta actividad durante el desarrollo de la fiesta, incluso en los carnavales visitados el momento de la romería era importante.

Los músicos de las bandas acompañan a la comunidad hasta el cementerio realizando rondas por las tumbas, donde se detenían para tocar alguna melodía del gusto o preferencia del difunto. Para esta elección son los familiares o amigos quienes piden a la banda tocar un determinado ritmo o tema musical. Como ejemplo de esto se presenta un extracto de registro etnográfico, durante una romería realizada en Mamiña.

“Después de entrar al cementerio la banda se dirigió hasta una tumba y tocó el tema conocido como “amor amor”, se hizo en compañía de familiares y amigos del difunto, luego de terminar de tocar, los músicos de la banda fueron en compañía de los integrantes de la comunidad a otra tumba donde tocaron un vals peruano”

Registro etnográfico realizado en la entrada de carnaval del pueblo de Mamiña junto a la banda Imparables, febrero de 2016.

En el anexo audiovisual nº 7 se puede observar el comienzo de la romería en el cementerio del poblado de Mamiña, donde los músicos de la banda “Imparables”, tocan una marcha fúnebre desde la entrada, pasando por el medio las tumbas que están en el suelo del lugar y cubiertas de tierra. Recorren el lugar entregando la música hasta llegar a la tumba de un familiar de alguno de los integrantes de la comunidad que participa.

En las romerías es frecuente escuchar músicas tradicionales como huaynos, cachimbos, cuecas nortinas o música popular como por ejemplo cumbias, boleros, valeses peruanos, entre otros. En el anexo nº 8 se puede observar a la banda “Nueva sensación tropical”, tocando un cachimbo en el cementerio del poblado de Limaxiña.

En el caso particular de la fiesta de la Tirana, desde la década de los 80 se realiza una romería por los músicos que han tocado en la fiesta y han fallecido. Para ello asisten y tocan juntos, integrantes provenientes de diferentes bandas y realizan la procesión hasta el cementerio donde se tocan marchas fúnebres. En el anexo audiovisual nº 9, se puede observar la romería de los músicos en la fiesta del año 2015, donde participaron músicos de diferentes bandas, además de las familias de los difuntos, quienes ofrecían comida y bebida para todos los participantes al final de la actividad. Esta actividad termina con los músicos saliendo del cementerio y tocando una cacharpaya de despedida, para continuar con una actividad de camaradería. El siguiente extracto resume, parte de la actividad que se realizó en la romería de los músicos de ese año, en la Fiesta de La Tirana:

“A la salida del cementerio de La Tirana, los músicos tocan la marcha Adiós al Séptimo todos juntos, lo hacen a voces divididos en trompetas, bajos tubas, ninguno tiene partituras. Van saliendo primero, la percusión seguido de trompetas y después bajos y tubas. Se puede ver a músicos llorando debido a la actividad realizada, se ven abrazos fraternos entre unos y otros. También es posible encontrar a músicos mayores. Llama mi atención que en la romería no están presentes músicos de las bandas más jóvenes que participan en la fiesta”.

Registro etnográfico realizado en la romería de los músicos en la Fiesta de La Tirana, 16 de Julio de 2015.

e) Cantos

Los cantos de alabanza son parte importante dentro de las actividades que realizan las bandas dentro de una fiesta. Dependiendo de la fiesta los cantos los realiza toda la comunidad o lo realizan los bailes religiosos dentro de sus espacios. En el anexo audiovisual nº 10, se puede observar a la sociedad de bailes religioso “Gitanos Escuderos”, del barrio El Colorado, de la ciudad de Iquique, realizando canto de alabanzas durante la Fiesta de San Pedro en el año 2015.

Todos los cantos identificados dentro de esta investigación tenían una estructura similar, iniciando la música la banda y repitiendo la misma melodía posteriormente la comunidad participante. En este momento la banda tocaba nuevamente pero muy suave, en ocasiones en el momento en que la comunidad estaba cantando solamente algunos integrantes de la banda tocan con el objetivo de equilibrar el sonido.

Se observaron diferentes tipos y momentos en que se realizaban cantos. A continuación, se presentan algunos momentos de canto colectivo registrados en las fiestas observadas:

e.1) Canto de entrada: se realizan al inicio de una fiesta como el caso de “**campos naturales**”, esta melodía es entonada por todas las sociedades de bailes religiosos, en la Fiesta de La Tirana como así también en ocasiones, en la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá.

e.2) La cacharpaya: se interpreta al finalizar la fiesta, este canto tiene la particularidad de que a la vez que se canta también se danza en forma colectiva.

e.3) Los cantos al alba: se realizan la noche de víspera de la fiesta y son cantados en los lugares de alojamiento o sedes de las propias cofradías de bailes, así como, en las iglesias de los pueblos.

e.4) Los cantos en las procesiones: se realizan durante los trayectos en que se lleva al santo patrono o la virgen por las calles de la ciudad o del pueblo donde se realiza la fiesta. Cuando se trata de fiestas en que participa más de una sociedad de baile, se realizan turnos para cantar.

Para sintetizar las explicaciones anteriores se presenta un extracto de un registro etnográfico realizado en la procesión de la Fiesta de San Pedro, en la ciudad de Iquique:

“En la procesión San Pedro caleta Riquelme Iquique, canto de los gitanos escuderos del barrio el Colorado, el canto es acompañado por la banda de bronces Yurani de Iquique, que toca en primer lugar la melodía desde la parte A dos veces y la parte B dos veces, esta misma melodía luego es cantada por los integrantes del baile, quienes en el texto agradecen y describen la historia del baile”

Registro etnográfico, procesión de San Pedro, Iquique, junio de 2015.

**Texto del canto realizado durante la procesión de San Pedro por el baile
“Gitanos del Colorado” de Iquique**

A: mujeres y hombres
Estando en altar mar
Pedro bendice las redes
De todos los pescadores
De la caleta Riquelme x2
B: Hombre, mujeres, todos
Agiten los pañuelos (hombres)
Que suenen los panderos (Mujeres)
Este baile gitano (mujeres y hombres)
A ti santo amado
Te acompañaremos x2.

Registro etnográfico realizado en la procesión de la fiesta de San Pedro en el barrio el Colorado y la caleta Riquelme de la ciudad de Iquique, junio de 2015.

4.1.2 Músicas seleccionadas en las observaciones

Una vez que se realizaron los registros de audio y audiovisuales durante los momentos en que las bandas tocaban en las diferentes fiestas, se realizó una catalogación de los tipos de música presente. Para ello las variables utilizadas fueron; a) **el concepto de presencia en una fiesta** (cantidad de bailes del mismo tipo en la fiesta); b) **reiteración del mismo tipo de ritmo/baile en diferentes fiestas** y c) **pertinencia educacional**, de una determinada música en la fiesta. Se seleccionaron un total de 7 tipos diferentes de músicas, las cuales a continuación serán explicadas:

Cuadro resumen nº 24 “criterio de selección de las músicas recopiladas”

Tipo de danza	Presencia	Reiteración	Pertinencia educativa
Saltos	Gran cantidad de Sociedades de baile religioso, que bailaban ritmos de saltos en sus 4 variantes.	Se observó este tipo de ritmo en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, San Lorenzo de Tarapacá, San Pedro en la caleta Riquelme en Iquique.	Aportaciones al desarrollo rítmico, trabajo de pulsos y contratiempos.
Diablada	Sociedades de baile, con numerosos integrantes y con bandas numerosas (sobre 30 músicos).	Se observó en la Fiesta de La Tirana y San Lorenzo.	Aportes al conocimiento intercultural en la zona del norte de Chile. Valoración de procesos migratorios ocurridos en la Región de Tarapacá.
Tinku	Número importante de Sociedades de baile de Tinku, se van formando nuevas sociedades cada año.	En las fiestas de La Tirana, San Lorenzo.	Valor y riqueza rítmica y de danza (movimiento corporal). A nivel de aprendizajes interdisciplinarios, se valora el aprendizaje sobre la cultura de los pueblos de Bolivia.
Marchas	Cada Sociedad de baile, utiliza las marchas para sus	En todas las fiestas observadas.	Aportes al conocimiento de la

	propias actividades.		historia del norte de Chile.
Canto tradicional “Campos naturales”	Cada Sociedad de baile, canta esta melodía al entrar al pueblo en la “Cruz de la calvario”.	Fiesta de La Tirana y Fiesta de San Lorenzo	Riqueza y valor cultural, aportaciones al canto grupal en el aula.
Waca waca	Ritmo utilizado por Sociedades de baile de osadas, kullaguadas, bolivianadas y en ocasiones por diabladas.	En la fiesta de La Tirana y San Lorenzo.	Valor y riqueza a nivel rítmico y de movimiento corporal.
Cacharpaya	Cada Sociedad de baile, canta y baila al final de la fiesta	En todas las fiestas observadas.	Huayno danzado, riqueza rítmica. A nivel de aprendizajes interdisciplinarios; conocimiento sobre tradiciones populares de la zona.

4.1.2.1 Saltos

Son danzas con ritmos binarios, con cuatro variaciones; salto de diablada, salto de chuncho, salto de moreno y salto de gitano, cada uno tiene *tempos* diferentes. Cuentan con una estructura que consiste en dos secciones. Sus melodías son mayoritariamente en tonalidad menor. Estas músicas son utilizadas para acompañar las danzas llamadas de saltos que incluyen a morenos, chunchos, diabladas y gitanos. Este tipo de danzas son muy populares en las fiestas de la Región de Tarapacá. Todas contienen el mismo patrón rítmico ejecutado por el bombo, el cual podría traducirse al lenguaje musical en figuras rítmicas de negra, negra, corchea, corchea, negra. Este patrón rítmico, es el mismo que contiene el ritmo del taquirari, muy difundido en la zona.

Partitura n° 1 “patrón rítmico de los ritmos de salto”



Las melodías de los saltos son muy similares entre sí. Es más, un mismo salto, que en una partitura dice, por ejemplo, “salto de gitano”, puede ser tocado como un salto de chuncho. Estas variaciones y cambios se pueden hacer gracias a los cambios de *tempo* que realizan los músicos de las bandas. De manera que tocar un salto más lento o más rápido podrá cambiar la denominación del salto. Para aclararlo de mejor forma, presentamos el extracto de una entrevista a un músico, quien nos explica lo que ocurre con los saltos:

“La diferencia entre los diferentes saltos es principalmente la velocidad, los ritmos de gitano y chuncho son más lentos. Sin embargo, hay un baile gitano que prefiere bailar con un ritmo más rápido. Los saltos de diablada y morenos son siempre más rápidos...claro las partituras de los saltos son las mismas para todos, lo que varía es la velocidad con que se tocan, a veces para los saltos más lentos extienden las melodías y estas son un poco más largas”.

José Quiroga, director de la banda Nueva Sensación Tropical, trompetista.

Los cuatro tipos de saltos identificados corresponden a músicas que están muy presentes en las fiestas de la Región de Tarapacá. Por ejemplo, en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá o en la Fiesta de San Pedro, en la ciudad de Iquique.

Se explica a continuación cada una de las variantes del salto y sus particularidades específicas a nivel sociocultural y musical:

a) Salto gitano

Este ritmo es muy popular en las fiestas de religiosidad popular de la región, en fiestas tales como La Tirana, San Pedro, San Lorenzo, Santa Rosa, Santa Sara, entre otros. Es bailado por las sociedades de bailes gitanos. Durante la observación, el salto gitano fue registrado en las fiestas de San Pedro, La Tirana y San Lorenzo. Se identificaron las principales cualidades de los saltos gitanos, entre las que destacan; a) melodía en tono menor, b) parte A que se repite dos veces y parte B que se repite dos veces, c) saltos gitanos con una parte A que no se repite, una parte B que no se repite y una parte C

que se repite dos veces, d) la velocidad que se utiliza es aproximadamente de 70 ppm, sin embargo, esta velocidad es variable, como se dijo antes. Es el salto más lento de las cuatro variaciones existentes.

Partitura nº 2 “salto gitano”



*Transcripción: Oscar Pastén, banda santa Cecilia 8.2

En la Fiesta de La Tirana, se pudo ver a numerosas cofradías de gitanos, para ello se presenta a continuación un extracto obtenido en el cuaderno de campo utilizado para este propósito.

“Integrantes de la banda corazón latino acompañan al baile gitano en su entrada a la iglesia (La Tirana), avanzan en conjunto alternando entre cantos y luego la banda sola, no se identifica el texto del canto. Llegan al altar del lado derecho de la iglesia donde está la imagen de la virgen. El baile avanza en hilera hasta llegar arriba y saludan a la imagen de la virgen, se visten los bailarines que por primera vez bailan en la fiesta”.

Registro etnográfico realizado en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana durante la entrada a la iglesia del baile “Gitanos del Carmen”, 12 de Julio de 2015.

b) Salto de diablada

Este ritmo, se convierte en una de las danzas con mayor presencia en fiestas tales como en las de la Virgen del Carmen de La Tirana o en la de San Lorenzo de Tarapacá. Existe una gran cantidad de sociedades religiosas de diabladas y están presentes en la región desde la década del 50. A nivel musical los saltos de diablada poseen algunas cualidades específicas que los hacen reconocibles; a) se identificaron casos en que las diabladas empezaban con una frase de introducción en ritmo de marcha, acompañado por redobles de caja, con un corte al final de esta, y que daba pie a la siguiente sección; b) se observaron saltos de diabladas que contaban con una parte A que se repetía dos veces y una parte B que se repetía dos veces; c) se identificaron saltos que contaban

con una parte A que duraba el doble que la parte B, así mismo esta no se repetía y si lo hacía la parte B que contaba con 4 compases; d) la tonalidad siempre fue menor; e) la velocidad era aproximadamente de 100 ppm.

A continuación, se presenta un ejemplo de salto de diablada, conocido como el “salto del loco Omar”, al igual que muchas registradas, se desconoce quién es el autor de la pieza. Este salto es muy conocido en la zona, debido a que ha sido popularizado por un grupo de música popular de fuera de la zona. Por otro lado, este salto se toca en la procesión de víspera de la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá, siendo ejecutado al mismo tiempo, por todos los músicos que participan de la fiesta.

Partitura nº 3 “Salto del loco Omar (diablada)”

SALTO

The musical score is for a Trompeta part. It consists of three staves of music. The first staff begins with a large '8' time signature, indicating a 2/4 time signature. The music is in a key with one flat. The first staff ends with a large '2' time signature. The second and third staves are numbered 5 and 10 respectively. The word 'TROMPETA' is written above the first and third staves.

***Fuente: Transcripción Oscar Pasten, banda Santa Cecilia 8.2**

Para comprender mejor lo que sucede con los saltos de diablada se presenta un extracto de una entrevista realizada a un bailarín y caporal de bailes religiosos, quien además es profesor de danzas tradicionales en colegios de la región:

“La diablada que se baila en Chile es muy diferente a la de Bolivia. En Chile se baila el salto de diablada, mientras que a la de Bolivia, acá se conoce como marcha de diablada. La diablada de Chile utiliza el paso simple y el paso doble para sus coreografías. De la misma forma también hay saltos simples y saltos dobles...hay que tener claro que a veces la música puede ir más rápido o más lento y los bailarines deben adaptarse”

Benjamín Jiménez, instructor de danzas tradicionales, bailarín y caporal de la cofradía “Osada de San Lorenzo”

c) Salto de chuncho

Este tipo de salto, acompaña a las sociedades religiosas denominadas chunchos, las cuales tienen una presencia histórica significativa en la Región de Tarapacá, influenciadas por los chunchos del Este boliviano. Los chunchos de la Región de Tarapacá no utilizan las mismas músicas que en Bolivia, sino que estas sociedades de baile danzan al ritmo de los saltos. Para ello se ha desarrollado una variación del salto específica para acompañar las coreografías de los bailarines.

A nivel musical, los saltos de chuncho tienen sus propias cualidades: a) son en tonalidad menor; b) en ocasiones se inician con una introducción de un compás; c) la parte A se repite dos veces y el final de la frase utiliza un corte que realizan las percusiones; d) la parte B tiene en ocasiones un corte en el último compás de la frase, pero en otros casos el corte solo es en la parte A; e) la velocidad utilizada es aproximadamente de 90 ppm.

Partitura nº 4 “salto de chuncho”

The image shows a musical score for a piece titled "salto de chuncho". It consists of four staves of music written in a single system. The first staff begins with a double bar line and the word "ROMPETA" written above it. The music is in a 2/4 time signature and a minor key. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are measure numbers 5, 10, and 15 indicated below the staves. A large number "16" is written at the end of the fourth staff, likely indicating the end of the piece or a specific measure.

*Transcripción: Oscar Pastén, banda santa Cecilia 8.2

Durante los registros realizados en el periodo de la aproximación etnográfica, se observó a varios bailes de chunchos, para ello a continuación, se presenta un extracto del registro etnográfico personal:

“El baile Chuncho, va caminando de espaldas escoltando la imagen del Santo, los acompaña la banda Real Juventud los bailarines van marcando pulsos con sus lanzas que golpean en cada compás, en el min. 0:39 se cambia la melodía y empieza un nuevo canto, esta vez los bailarines cantan, lo hacen todos a la vez mujeres y hombres, cantan al unísono, la melodía es acompañada por los bajos de las bandas, cuentan con una parte A y B, luego la repetición la hace sola la banda”.

Registro etnográfico realizado durante la procesión de la Fiesta de San Pedro hacia la caleta Riquelme, durante la Fiesta de San Pedro en la ciudad de Iquique, junio de 2015.

d) Salto de morenos

Es el ritmo que utilizan para bailar las sociedades religiosas llamadas morenos, quienes tienen rasgos comunes con las morenadas de Bolivia, pero que en la Región de Tarapacá utilizan otro tipo de coreografías y claramente otro tipo de música. Los morenos están presentes en la región desde el siglo XIX, convirtiéndose en uno de los tipos de bailes más antiguos de la región y también de todo el país. A nivel musical los saltos de morenos se presentan de la siguiente forma: a) siempre en tonalidad menor; b) tienen una parte A y B que se repiten dos veces cada una; c) el ritmo de la percusión es siempre acompañado del sonido de las matracas que portan y tocan los bailarines; d) la velocidad es de aproximadamente 100 ppm.

Partitura nº 5 “salto de morenos”

TROMPETA

*Transcripción: Oscar Pastén, banda santa Cecilia 8.2

Se presenta a continuación un extracto del registro personal realizado durante la Fiesta de La Tirana, momento en que fue posible observar a diferentes bailes de morenos.

“La banda acompaña al baile con un salto de moreno, que sirve para acompañar el paso que llevan los bailarines, al igual que en otro tipo de bailes los morenos tienen momentos de pasos y momentos de saltos donde se necesita más energía física. Los bailarines acompañan sus movimientos con una matraca con la cual marcan los pulsos, destaca la presencia de un bailarín joven por su gran energía y destreza de movimientos. La banda utiliza una estructura de salto muy simple sin cortes y sin segundas voces, las partes las dividen entre trompetas parte A y bajos y trombones letra B, al parecer la sección de percusión pertenece al baile y no a la banda, debido a sus vestimentas.

Registro etnográfico realizado al baile “morenos de Alí Babá durante la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, 16 de Julio de 2015.

4.1.2.2 Diablada

Se trata de una danza con mucha presencia en las fiestas observadas. Este tipo de diablada se diferencia del salto de diablada principalmente por su ritmo, además de que las diabladas en ocasiones pueden presentarse en modo mayor. Se presenta un ejemplo del patrón rítmico que tiene la diablada.

Ejemplo nº 1 “patrón rítmico diablada”



En cuanto a los usos que se le dan a las diabladas en los espacios observados fue posible identificar dos tipos diferentes, los cuales se explicarán a continuación:

a) Marcha de diablada:

se le otorga este nombre cuando es utilizada como ritmo de desplazamiento o pasacalle, especialmente por las sociedades de baile de diablada. Esto sucede previo al momento de iniciarse una mudanza. La cofradía de danzantes comienza en su sede o lugar de reunión del baile y posteriormente se desplaza hasta el punto asignado para bailar, recorriendo el pueblo al ritmo de la diablada. En estos casos la música que sigue al momento del desplazamiento, será el **salto de diablada** el cual se explicó en el punto anterior.

b) Ritmo para la mudanza

La diablada es un ritmo utilizado solo por algunas de las sociedades de baile de diabladas que participan de fiestas. Como se explicó antes la mayor parte de las cofradías de diabladas bailan saltos, las coreografías que utilizan este tipo de diabladas son diferentes a las coreografías realizadas con el ritmo de salto de diablada.

“La diablada que se baila en Oruro, tiene pasos diferentes, por ejemplo, todo el tiempo se hacen movimientos de levantar las rodillas, además hay movimientos de saltos con patadas, que el salto de diablada no tiene. Hay algunas similitudes, por ejemplo, los movimientos hacia los lados (derecha e izquierda), la diablada de Oruro es de pasos más rápidos” ...

Benjamín Jiménez, instructor de danzas tradicionales, bailarín y caporal de la “Osada de san Lorenzo”

En este caso la coreografía es la misma o muy similar a las realizadas por diabladas bolivianas o peruanas. Este tipo de danza tiene una presencia importante en las fiestas de mayor afluencia y popularidad de la región como es el caso de la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana y la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá, se convierten además en símbolos importantes dentro de las fiestas.

A nivel musical existen diferencias rítmicas y melódicas entre la música de diablada y la música de los saltos de diabladas.

“Esta diablada tiene una sección binaria que se repite dos veces con un final ternario. La segunda parte es binaria y la repetición tiene un final ternario. Los pasos de los bailarines también son diferentes y se asemejan a las diabladas bolivianas, llevan pañuelos en sus manos los cuales no utilizan los bailes de diabladas que hay en la zona”.

Registro etnográfico, entrada de la diablada del pueblo de Pedro de Valdivia en la cruz del Calvario del pueblo de La Tirana, 10 de Julio de 2015.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las principales características de ambos tipos de diabladas y las diferencias entre ambos ritmos, para obtener más información, se sugiere remitirse al anexo audiovisual nº 11:

Cuadro resumen nº 25 “características musicales de la diablada y el salto de diablada”

	Ritmo	Melodía	Estructura
Salto de diablada	Binario acentuando siempre el tiempo uno cada cuatro pulsos.	Mayoritariamente en modo menor	Posee dos partes, en ocasiones se agrega una pequeña introducción.
Diablada	Binario acentuando el tiempo uno cada dos tiempos	Se encuentran diabladas en modo mayor y menor	Posee dos partes, en ocasiones una de las dos partes es más larga que la otra.

4.1.2.3 Tinku

Esta danza ha ido ganando espacios en las fiestas más grandes que se realizan en la región en las últimas dos décadas, como son La Tirana y San Lorenzo. Para ello se han formado nuevas sociedades de este tipo baile. Esta danza por su parte también se ha popularizado en espacios urbanos de otras regiones de Chile y fuera del contexto de

fiestas tradicionales. Es de esta manera que en la actualidad fue posible reconocer esta danza en actividades socioculturales, tales como pasacalles de ferias turísticas, protestas callejeras o incluso en espacios sociales nocturnos donde grupos de danza de Tinku ofrecen espectáculos callejeros.

En la Fiesta de La Tirana no se observa una presencia significativa de este tipo de cofradías de bailes. Sin embargo, en la Fiesta de San Lorenzo si son muy populares. Un registro realizado en la Fiesta de La Tirana sobre la presencia de este tipo de bailes.

“El ritmo de tinku se diferencia de otros ritmos por el golpe del bombo y las melodías. Es posible observar en este recorrido por el pueblo las destrezas de los bailarines y la capacidad física para realizar todos los movimientos, giro y saltos. Se observa además que hay niños pequeños tocando sus instrumentos tratando de seguir el ritmo que lleva el bombo de la banda”.

Registro etnográfico realizado en la Fiesta de La Tirana Julio de 2015.

Para complementar la información anterior se sugiere revisar el anexo audiovisual n° 12 con el registro completo del tinku.

A nivel musical se trata de un ritmo binario que se toca en tonalidades menores. Que cuentan con dos secciones que se repiten. A continuación, un extracto de una partitura perteneciente a la banda Santa Cecilia 8.2, facilitada por el músico encargado de realizar los arreglos musicales de la banda.

Partitura n° 6 “Tinku”

TRUMPETA EN DO

9

17

1

2

*Fuente: Banda Santa Cecilia 8.2 Iquique-Chile

4.1.2.4 Marchas

La presencia de música marcial en las fiestas de religiosidad popular en la Región de Tarapacá, contiene importantes elementos que marcan y potencian el nacionalismo en la región. Es así como desde los inicios de este tipo de celebraciones, la música marcial impuso su presencia, y, con el tiempo fue adquiriendo un rol cada vez más importante, llegando al punto de que en la totalidad de las fiestas observadas en el inicio de las procesiones siempre se sacaba la imagen del santo patrono o de la virgen, al son de alguna marcha militar en el anexo nº 13 registrado durante la “octava de San Lorenzo”, realizado en la ciudad de Iquique. Se puede observar que la imagen del santo patrono, es sacada desde la iglesia del barrio, mientras integrantes de diferentes bandas tocan la marcha “Recuerdos de 30 años”

“En la entrada de cera, la banda ingresa a la iglesia junto al alférez de la fiesta y su familia tocando la marcha Recuerdos de 30 años, la misma que toca la armada de Chile, la gente que acompaña la entrada lo hace caminando al paso de la marcha”

Registro etnográfico de la entrada de cera en la fiesta de la virgen de la Candelaria en el poblado de Limaxiña en la quebrada de Tarapacá, 1 de febrero de 2016.

En los dos ejemplos anteriores fue utilizada la misma marcha para iniciar o terminar una procesión. La marcha antes mencionada, es muy popular en el norte de Chile y es muy común escucharla durante los desfiles cívicos militares que se realizan todos los días domingo en la ciudad de Iquique.

Llama la atención que la gran mayoría de las marchas que se tocan son las mismas que utiliza el ejército chileno en sus actividades habituales. Sin embargo, existe una marcha, conocida por los músicos de las bandas como “la boliviana” (se puede ver y escuchar en el anexo nº 14), que corresponde a una marcha militar de origen boliviano, perteneciente a la tradición militar del país vecino. Esta marcha fue traída en década pasadas por bandas bolivianas que llegaban a tocar a las fiestas de la región y poco a poco se fue asentando hasta convertirse en parte del repertorio marcial de cada fiesta de la Región de Tarapacá.

A continuación, un extracto de la partitura utilizada por la banda Santa Cecilia 8.2

Partitura nº 7 “Marcha boliviana”

LA BOLIVIANA

TROMPETA

TRUMPET

C TPT.

C TPT.

C TPT.

*Fuente: Banda Santa Cecilia 8.2.

En el ejemplo mostrado antes, se puede apreciar que la partitura lleva el nombre de “La boliviana”. Sin embargo, no es su nombre real y es el nombre con que se conoce en la Región de Tarapacá y con el cual se le reconoce al momento de que las bandas la tocan.

4.1.2.5 Canto tradicional “Campos naturales”

Este canto corresponde al momento de la entrada “oficial” de una sociedad religiosa a la fiesta. Los registros utilizados para esta investigación son de la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, sin embargo, este canto también está presente en la Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá. En el anexo audiovisual nº 15 se puede observar, la llegada a la iglesia del pueblo de La Tirana, de una banda que acompaña a su baile, mientras toca el tema “Campos naturales”.

La melodía es cantada mientras los bailes avanzan hacia la entrada de la iglesia del poblado de La Tirana. El texto que se canta, varía de una cofradía a otra, incluso se observaron pequeñas variaciones en la frase final de la melodía. En los casos donde el conjunto de danzantes es acompañado por una banda de bronces, la melodía se irá alternando entre el grupo que canta, mientras la banda acompaña tocando de forma muy suave, seguido de la banda tocando como solista.

A continuación, se presentan dos ejemplos de letras utilizadas por diferentes sociedades de baile cuando realizan la entrada a la Fiesta de La Tirana frente a la cruz del calvario.

Ejemplo 1:

//: Campos naturales,
 déjanos pasar. //
 // porque tus devotos
 vienen a adorar. ://
 //: Ábranse las calles
 dennos el camino, ://
 //: porque ya llegamos
 a nuestro destino. ://

Ejemplo 2:

//: Campos naturales,
 déjanos pasar. //
 // porque tus gitanos
 vienen a adorar. ://
 //: Ángeles del cielo
 Vengan a adorar ://
 //: vivientes del mundo
 Vengan a llorar ://

Musicalmente tiene una estructura consistente en dos partes. La parte A como frase de pregunta que se repite dos veces y la parte B de respuesta que se repite dos veces, algunas versiones tienen un final en que repiten el último compás y se agrega un arpeggio de tónica.

A continuación, un fragmento del canto en la transcripción realizada para el material didáctico de esta investigación:

Partitura nº 8 “transcripción de Campos Naturales”

CAMPOS NATURALES

Canto de entrada de la Fiesta de La Tirana Tradicional
 Versión para el aula

Melodia

*Registrado en la Fiesta de La Tirana Julio de 2015

4.1.2.6 Waca waca

Esta danza tiene una presencia relativamente reciente en las fiestas de la Región de Tarapacá, proviene de regiones de Bolivia y Perú. Llama la atención que, en la Región de Tarapacá, sea utilizada solamente su música y no el tipo de danza y coreografías que si se utilizan en los países antes mencionados. En Chile el ritmo de waca waca es utilizado principalmente por las sociedades de baile religioso, denominadas “osadas”³⁵, pero también en ocasiones además por “kullaguadas”, “bolivianadas” y en ocasiones menos observadas como marcha de diablada (diabladas).

A nivel musical el ritmo del waca waca, que se ejecuta en la zona de la investigación, posee algunas características que las hacen reconocible. Se trata de un ritmo binario, donde sus melodías pueden estar en modo mayor o menor. Tiene una estructura de dos partes que se repiten, la parte B, finaliza con una coda que va entre los grados V y I.

A continuación, se presenta una transcripción recopilada durante el periodo de trabajo de campo. En el anexo audiovisual n° 16, se puede observar un ensayo de la banda “Nueva Sensación Tropical”, mientras preparan una selección de waca waca para acompañar a una sociedad de bailes religiosos de la comuna de Alto Hospicio.

Partitura n° 9 “Waca waca”

WACA WACA

Baile de Toros en Bolivia y baile de Osos en el norte grande de Chile

Recopilado en la fiesta de La Tirana 2015

X.V.O.

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of two staves. The first staff contains measures 1 through 9. Measures 2, 4, 6, and 8 each contain a triplet of eighth notes, indicated by a '3' and a bracket underneath. The second staff begins at measure 10 and continues to the end of the piece. It also features triplets in measures 11, 12, and 13. The piece concludes with a first ending bracket labeled '1.' over the final two measures.

*Transcripción propia

Durante el período de etnografía, se registraron momentos en que el ritmo del waca waca estaba presente, a continuación, se presenta un extracto del registro:

³⁵ Conjunto formado por bailarines que utilizan un traje de oso de carnaval, se han desarrollado coreografías nuevas. Las osadas pueden llegar a ser muy numerosas superando los 100 bailarines (como en el caso de la Fiesta de Ayquina)

“Se pueden reconocer diferencias tanto en la música como evidentemente en las coreografías, a diferencia del ritmo de waca waca de Bolivia y de Perú, lo que se escucha acá en La Tirana es más rápido, sin embargo, las melodías en ocasiones son las mismas que tocan en Bolivia y Perú” ... Registro etnográfico realizado en la Fiesta de La Tirana a la kullaguada de Alto Hospicio, Julio de 2015.

4.1.2.7 Cacharpaya

Tiene la particularidad de ser un canto danzado. Es un tipo de huayno que se canta y baila al finalizar cada fiesta, sea para homenajear a un santo patrono, a la Virgen María, al Niño Jesús o en periodo de carnavales. En la cacharpaya los participantes bailan tomados de las manos en filas o haciendo rondas. En fiestas de lugares o poblados pequeños es posible observar a gran cantidad de los integrantes de la comunidad participando en la cacharpaya. En las cacharpayas de carnaval, la comunidad se despide de la fiesta con mucha alegría. Sin embargo, cuando se trata de fiestas de carácter religioso, en ocasiones la cacharpaya se convierte en un momento de reflexión y hasta tristeza por tratarse del momento de la despedida de la cofradía de la fiesta.

A nivel musical, se trata como se explicó antes de una variedad del huayno de carácter binario. Este tipo de música utiliza cambios de metro continuamente especialmente en los finales de frases. Las transcripciones de este tipo de danza pueden ser muy diferentes en una y otra. A continuación, se presenta un ejemplo de cacharpaya transcrita y simplificada durante la investigación, con el objetivo de ser utilizada en el aula:

Partitura nº 10 “transcripción de una cacharpaya”

CACHARPAYA

Danza y canto de despedida de fiestas

Tradicional

♩ = 160

Versión simplificada para el aula

The image shows two staves of musical notation for the Cacharpaya. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It starts with a 2/4 time signature, then changes to 4/4, then 3/4, and finally 4/4. The second staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp, with a measure rest for the first measure (marked with a '9' above it). It then continues with a melody in 4/4 time, ending with a double bar line and repeat dots.

*Recopilado en el carnaval del poblado de Cancosa, febrero de 2016

4.2 La música tradicional en sexto año básico

Este punto, presenta los resultados obtenidos en primer lugar, a partir del análisis de programas de estudio del Ministerio de Educación, para la asignatura de educación musical y, en segundo lugar, a partir de la encuesta realizada a docentes que hacían la clase de música en sexto año básico. De esta forma se pretende el abordaje del objetivo de investigación **“identificar la presencia e importancia asignada a la música tradicional en los programas de estudio de educación musical para el nivel de sexto básico y para los docentes de este nivel educativo”**.

4.2.1 Los programas de estudio del Ministerio de Educación

Para el análisis de ambos programas, se definieron los criterios de: a) **conducción**, para conocer la perspectiva global de los programas sobre la educación musical en el nivel seleccionado; b) **presencia de la música tradicional**, para comparar estas músicas en ambos programas; c) **trabajo con otras asignaturas**, para constatar la presencia de elementos interdisciplinarios en ambos programas de estudio y d) **presencia de ejes**, para conocer los núcleos de los aprendizajes propuestos en cada programa. En el anexo nº 33 se pueden ver los detalles de la elaboración de este análisis.

a) Conducción

En relación a este criterio, la perspectiva global del programa del año 2000, estaba enfocada hacia el conocimiento y el tratamiento de las músicas tradicionales en Chile y de otros puntos de Latinoamérica. Esta perspectiva, abordaba por primera vez temas no tan solo de carácter musical, sino que los unía y desarrollaba con aspectos socioculturales que se observaban en los contextos estudiados. El programa de estudios para sexto básico, era el que, durante el segundo ciclo de enseñanza básica abordaba con mayor profundidad y claridad dichas músicas. La música en este nivel recibe un abordaje no tan solo musical, sino que además estudia la música como cultura.

El programa del año 2012, desde una perspectiva global, está enfocado sobre todo en el trabajo musical en el aula, centrándose para ello en aspectos fundamentalmente musicales, como son el desarrollo de la audición, la interpretación y la creación musical. Para ello propone la comprensión musical a partir del análisis musical, entre otros. En este programa, la música por sí misma es el centro del aprendizaje.

“En la clase de música se debe hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro. A partir del sonido, la clase de música puede abarcar una enorme gama de propósitos y actividades”
(MINEDUC, 2012; 32).

b) Presencia de la música tradicional

En relación a este criterio, fue posible identificar los niveles de organización en torno a los aprendizajes de músicas tradicionales que se encontraban en uno y otro programa de estudio. En el programa del año 2000 era visible el trabajo que el docente debía realizar con este nivel de enseñanza y era fácilmente identificable la presencia e importancia asignada a las músicas tradicionales de diferentes pueblos y culturas de Chile, así también como de otros lugares de Latinoamérica. El programa estaba diseñado a partir de fundamentos provenientes de la etnomusicología, los cuales se veían reflejados en las orientaciones didácticas que se presentaban al inicio de las unidades de aprendizaje.

Es importante que los alumnos conozcan algunos aspectos relevantes de la cosmovisión de las principales etnias chilenas, y del sentido que tiene la música en la vida social y religiosa de éstas. Es recomendable tener presente la particularidad que poseen algunos de los componentes de un repertorio de esta naturaleza, debido al contexto ritual en el que se desarrolla (MINEDUC; 1999; 83).

Este programa estaba organizado a partir de unidades de trabajo, las cuales hacían una clara referencia a la utilización de tratamiento de músicas tradicionales, a continuación, un resumen de las unidades propuestas para sexto año básico año 2000.

Cuadro resumen nº 26 “Unidades de aprendizaje programa año 2000”

1º unidad de aprendizaje	2º unidad de aprendizaje	3º unidad de aprendizaje
Un acercamiento a la música de nuestras etnias	Música folclórica de las regiones de Chile	La música tradicional de Latinoamérica

Por su parte en el programa del año 2012 no existen unidades temáticas, se titulan como “unidad 1, 2, 3 y 4”. Por lo que no se organizan los aprendizajes de músicas tradicionales de manera sistemática a partir de una temática vertebradora a lo largo del año académico. El programa sugiere continuamente la flexibilidad del mismo y la posibilidad de que sea el profesor del aula quien finalmente decida sobre los aprendizajes.

c) Trabajo con otras asignaturas

El programa del año 2000, plantea un trabajo interdisciplinar, el cual está implícito en las unidades que se plantean. Como se explicó antes la visión de la música como cultura, permitía implementar y organizar el trabajo de la asignatura a nivel interdisciplinar con otros sectores del currículum. Se presenta a continuación un extracto del programa donde es posible comprender la dimensión interdisciplinar que se intenta transmitir. Pese a esto, no aparece de forma explícita al inicio del programa, sino que lo explica en la sección de “orientaciones didácticas para el docente”.

Esta unidad permite articular algunos contenidos de la historia de las músicas, desde la perspectiva del origen y transmisión de un lenguaje musical, como un proceso íntimamente ligado a contextos culturales, geográficos e históricos (MINEDUC, 1999; 83).

Por su parte, en el programa del año 2012, se plantea de forma textual el trabajo interdisciplinar, situando a la música desde una perspectiva más cercana a lo pragmático y funcional en el aprendizaje integral de los estudiantes, insertos en sistema educativo formal. El programa de estudio, propone el elemento integral como una oportunidad para el enriquecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación, se presenta un extracto de las sugerencias que entrega el Ministerio de Educación, respecto al trabajo interdisciplinar:

“Particularmente en la educación básica, la integración entre distintas asignaturas constituye una herramienta de gran potencial para lograr los Objetivos de Aprendizaje. Si bien los presentes programas detallan en numerosas actividades las oportunidades de integración más significativas, no agotan las múltiples oportunidades que las Bases Curriculares ofrecen”
(MINEDUC, 2012;16).

d) Presencia de ejes de aprendizaje

En el programa del año 2000 los ejes de aprendizaje que sustentaban en tres líneas; la discriminación auditiva; la expresión creativa o realización musical y; la reflexión en torno a los hechos musicales tratados. Por lo tanto, todas las acciones realizadas en la clase irían en función de los ejes mencionados. Destaca la presencia del concepto de “reflexión” en torno a los aprendizajes musicales.

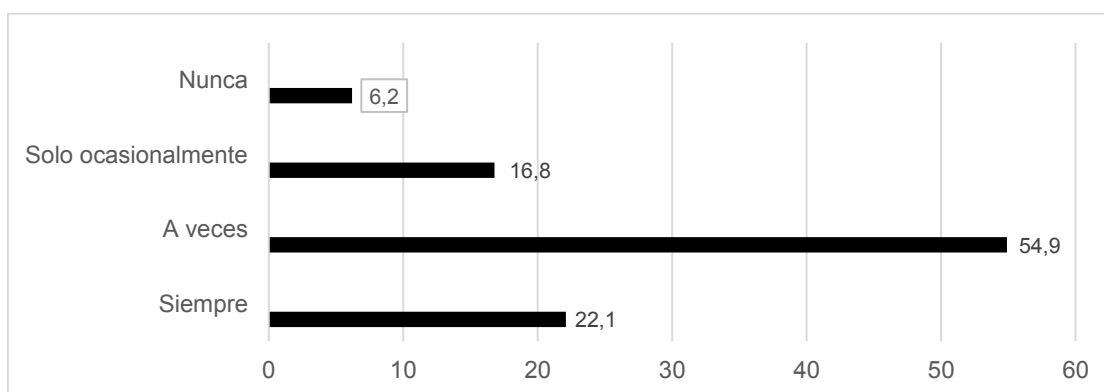
Por su parte el programa del año 2012, mantiene similitudes con el anterior, conservando parte de estos ejes en primer lugar se refiere a; escuchar y apreciar; en segundo lugar, a interpretar y crear y; en tercer lugar, a reflexionar y contextualizar. En este programa se observa una intención más explícita hacia una comprensión más global de la música.

4.2.2 El profesorado de sexto básico frente a la música tradicional

El cuestionario aplicado en esta investigación (ver detalles en anexo nº 2), tuvo como objetivo final aportar datos relevantes a la construcción posterior de la unidad didáctica, a partir de las experiencias aportadas por los propios docentes que trabajaban con el nivel de sexto básico. Se realizó una selección de la información obtenida en la aplicación del cuestionario. Se analizan preguntas correspondientes al segundo ítem: **utilización del programa de estudio** (pregunta nº 10) y del tercer ítem: **presencia de las músicas tradicionales en 6º básico** (pregunta nº 14 y pregunta nº 15).

Para la pregunta nº 10 **¿Utilizas el programa de Educación Musical para 6º básico actual, para preparar tus clases y actividades de aula? (para esta pregunta por favor considera lo que efectivamente haces en la clase de música, no solamente aquello que escribes en la planificación)**. Se lograron un total de 113 respuestas. a continuación, se presenta un resumen de las respuestas obtenidas:

Gráfico nº 3 “utilización del programa de Estudio de Música”



La opción **siempre**, tuvo un 22.1% de preferencias correspondientes a 25 respuestas. Mientras la opción **a veces**, obtuvo un 54.9% de preferencias, correspondiente a 62 respuestas. Esto nos indica que un porcentaje importante de los participantes no utiliza siempre el programa de estudio propuesto por el ministerio de educación. Por el lado opuesto, existe un 16.8% correspondiente a 19 respuestas, que solo reconoce su

utilización **ocasionalmente**. Más aún, llama la atención que un 4.5% de los participantes que equivale a 7 respuestas, reconoce que **nunca** utiliza el programa de estudios para preparar las clases de música con el nivel de sexto básico. Según la opinión de algunos de los participantes de la encuesta, los programas de estudio, están descontextualizados y no responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Una parte de los docentes participantes argumentó que lo más importante es atender y comprender el contexto en el que se trabaja, ya que solo a partir de ahí se puede iniciar el proceso de un aprendizaje significativo para los estudiantes.

En cuanto a las respuestas obtenidas de la pregunta n° 14 **¿Qué cantidad de tiempo destinabas al trabajo de estos temas (músicas tradicionales) durante el año?** (referido al programa de estudios del año 2000) y la pregunta n° 15 **¿Qué cantidad de tiempo del año académico destinas al tratamiento de las músicas tradicionales de Chile u otros lugares de Latinoamérica?** (referido al programa del año 2012). Ambas preguntas tuvieron una formulación similar con el objetivo de observar si los docentes consideraron la existencia de diferencias significativas entre el programa anterior y el actual.

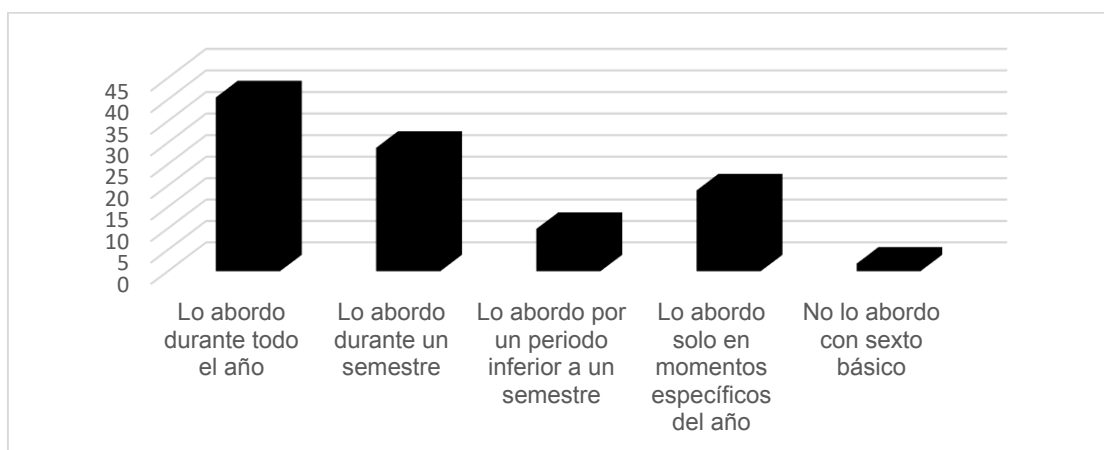
En ambos casos la opción **“lo trabajo durante todo el año”** resultó ser la más elegida. Para la utilización del programa de estudio anterior un 35.1%, mientras que para el actual un 40.5% de los encuestados eligió la opción de su utilización durante todo el año, no encontrándose una diferencia significativa entre uno y otro programa. Por el lado opuesto encontramos la opción **“lo trabajo solo en momentos específicos del año”**. Para el caso del programa anterior se obtuvo un 10.8% de preferencias y para el programa actual esta elección aumenta hasta el 18.9%. A continuación, se presenta un resumen de ambas preguntas.

Gráfico n° 4 “Tiempo destinado al tratamiento de la música tradicional con el programa anterior”



Se puede observar además que las opciones relacionadas a su utilización ya fueran por un semestre o parte de un semestre, cuentan con una cantidad importante de preferencias. Llama la atención que esta respuesta obtenga estos resultados, ya que el programa anterior para sexto año básico abordaba durante todo el año aprendizajes relacionados a músicas tradicionales de Chile y Latinoamérica.

Gráfico n° 5 “Tiempo destinado a la música tradicional con el programa actual”

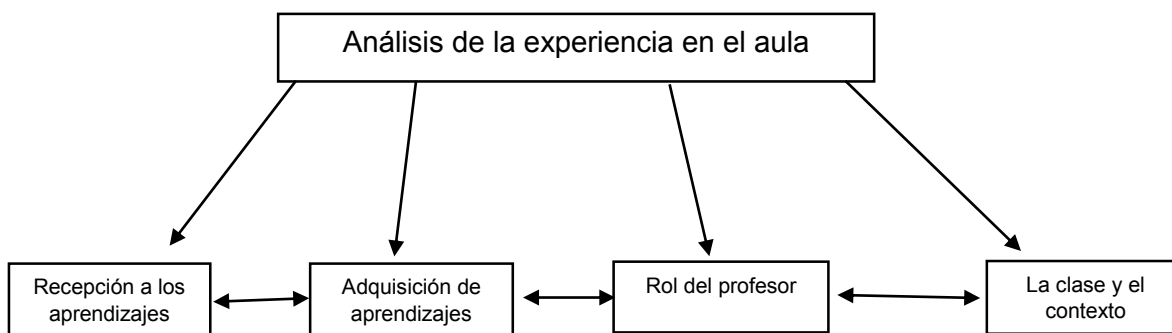


Por su parte las respuestas obtenidas para la pregunta sobre el tiempo destinado a la utilización de la música tradicional con el programa actual, demuestran que una parte importante de los docentes encuestados no se guía por el programa de estudio. Ya que un 40.5% (45 respuestas), afirma trabajar la música tradicional durante todo el año, mientras que en las propuestas aportadas por el Ministerio de Educación la utilización de la música tradicional como recurso de aprendizaje en este nivel no está del todo clarificada ni al menos especificada como un aprendizaje.

4.3. El análisis de la propuesta didáctica

Para el análisis de la implementación de la propuesta se utilizaron las variables: a) **recepción a los aprendizajes**, b) **adquisición de los aprendizajes**; c) **rol del profesor** y d) **la clase y el contexto**. Las variables seleccionadas surgieron a partir del posible impacto que pudiera tener la propuesta y de esta manera, analizar de manera global, incluyendo para ello a los principales actores involucrados en el proceso de aprendizaje que son los estudiantes y el profesor, pero además considerando un elemento mediador que es la clase y el contexto en que transcurre el proceso. A continuación, se presenta un cuadro resumen con las variables involucradas en el proceso de observación y análisis de las sesiones.

Esquema n°9 “Variables observadas con los instrumentos de recolección de la información”



En el próximo apartado se analizarán las variables seleccionadas a partir de los diferentes instrumentos de recolección de información. Es importante aclarar que en el análisis realizado no se han considerado factores externos como el tamaño del aula, la cantidad de estudiantes en la clase o los distractores externos como ruidos y actividades fuera del aula durante el desarrollo de la clase.

4.3.1 Lo que se observó en las clases

Para la realización de esta parte del análisis de los datos se recurrió a dos fuentes de información. Por un lado, las anotaciones realizadas mientras se observó en directo a una de las clases y, por otro lado, el registro de las clases realizadas por dos de los docentes participantes.

Durante el periodo de implementación de la propuesta fue posible observar tres de las cuatro clases que participaron de la propuesta, solo se excluyó a la profesora del colegio particular, quien fue avisada por los directivos de su establecimiento, el día anterior al que se haría la observación que no sería posible realizarla.

Las tres sesiones observadas trabajaron en la misma temática que consistió en la primera sesión de la unidad propuesta para ser desarrollada. Se trató del tema **“La diablada en Bolivia y su viaje a Chile”**. En las tres sesiones la estructura utilizada por los docentes fue la misma, lo que varió significativamente fue el contexto. En el primer caso se trató de una clase en una escuela rural del poblado de la Huayca (Región de Tarapacá). El segundo caso se trató de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Iquique y, el tercer caso fue un colegio particular subvencionado de la ciudad de

Purranque en la región de Los Lagos al sur de Chile. Si bien en los tres grupos la recepción fue favorable fue claramente diferente y varió de una a otra.

a) Recepción de los estudiantes al nuevo aprendizaje

En los tres casos observados la disposición de los estudiantes a los aprendizajes fue positiva, ya que a partir de la propuesta realizada se proponía a los docentes realizar preguntas en torno a los aprendizajes durante el transcurso de la clase. Cada vez que se terminaba una parte de las actividades, los docentes tenían la posibilidad de realizar preguntas a los estudiantes y generar un diálogo.

El caso de la clase del colegio Preciosa Sangre de Purranque, llamó particularmente la atención debido a que para estos estudiantes las músicas y danzas presentadas eran nuevas y no eran cercanas a su entorno sonoro cotidiano. Sin embargo, los estudiantes fueron muy receptivos a los aprendizajes. Por el lado opuesto para los estudiantes de las clases de Iquique y La Huayca, los profesores preguntaron qué música es la que se oye y los niños rápidamente respondieron; ¡una diablada! La profesora del colegio de Iquique preguntó; ¿alguien ha bailado en una diablada?, a lo cual, de inmediato respondieron 3 estudiantes diciendo ¡yo!

Lo mismo ocurrió en el colegio de La Huayca cuando el profesor realizó la misma pregunta y nuevamente un grupo de 4 estudiantes respondió ¡yo bailo en La Tirana, profesor!

Es importante mencionar que, tanto en las aulas del norte como en la del sur, los estudiantes estuvieron siempre con una disposición a participar de las actividades propuestas en la clase, incluso preguntando si continuarían con algo similar en la siguiente clase.

b) Adquisición de los nuevos aprendizajes

Los estudiantes de las tres aulas, como se explicó antes, fueron muy receptivos a los nuevos aprendizajes. Se observó cómo mantenían en momentos la atención en las actividades presentadas. La propuesta realizada consideraba tiempos de descanso entre una y otra actividad ya que existe la conciencia sobre los tiempos de concentración que puede tener un niño de esta edad. Es importante destacar el caso de la clase de Purranque que pese a ser la más numerosa contando con un total de 45 estudiantes, fue la clase donde más participación hubo por parte de los estudiantes. Los estudiantes

estuvieron muy animados y alegres durante toda la clase y pese a que ésta fue en el bloque de clases de las 8:00 de la mañana, se observaba mucha energía por parte de ellos.

En el caso de la clase del colegio de Iquique, la participación de los estudiantes fue importante, pero con una mayor intervención de la profesora quien continuamente les daba instrucciones para que se concentraran en la clase y no en lo que afuera sucedía.

En el colegio de La Huayca, por tratarse de un curso con pocos estudiantes (15) en todo momento se observó una participación de todos los integrantes del grupo y trabajaron siguiendo todas las indicaciones del docente durante toda la clase, terminando incluso en el patio del colegio para realizar la práctica de los pasos de las diabladas.

En las tres clases observadas se constató que los estudiantes seguían las instrucciones pedidas por el profesor. Para los niños de los colegios de la región Tarapacá al momento mismo de escuchar el salto de diablada fueron capaces de seguir el pulso y marcarlo con las manos. No obstante, para los estudiantes del colegio de la región de Los Lagos, el trabajo requirió un poco más de tiempo ya que en primer lugar debieron escuchar la música y una vez asimilado el pulso de forma auditiva, pudieron tocarlo con las manos.

Por su parte a nivel auditivo, los tres grupos diferenciaron en poco tiempo ambos tipos de músicas, finalmente a nivel motriz los tres grupos marcaban los tiempos fuertes cuando se trabajó la parte de movimiento corporal.

Al final de las tres clases, tal y como lo planteaba la propuesta, se desarrolló un proceso de *feedback*, donde se esperaba conocer como respondían los niños al nuevo aprendizaje, esto se realizó a través de diálogos y de preguntas que hacía el profesor, a las cuales, en los tres casos, los estudiantes respondían e interactuaban.

c) Rol del docente en el desarrollo de la clase

Puesto que la propuesta de trabajo fue enviada y trabajada con anticipación con los profesores colaboradores, éstos contaban con un conocimiento mayor sobre el tema trabajado. Sin embargo, un gran apoyo para el logro de los objetivos de la propuesta fue la motivación y el compromiso adquirido, que tenían los profesores para entregar los conocimientos a los estudiantes.

En el caso de la profesora de Iquique, este tipo de música era para ella algo relativamente nuevo. Para el profesor de la Huayca era la música que él tocaba desde su infancia, por lo que los estudiantes recibieron la experiencia de un experto en el tema,

además de la de un profesor de aula. Pese a esto, llamó la atención que para este docente era la primera vez que utilizaba este tipo de músicas para trabajarla de forma sistematizada como recurso de aprendizaje en el aula.

En el caso del profesor de Purranque, por tratarse de un docente proveniente de la Región de Tarapacá y además cercano a este tipo de músicas, se pudo observar un tratamiento de la información muy cercano y con conocimiento a partir de la vivencia.

Se pudo constatar que los tres docentes estudiaron con anticipación y contaban con todo el material necesario para realizar la clase y de esta manera conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos para la sesión de trabajo.

Llamó la atención en dos de los casos observados que los profesores de música no tenían formación en danzas tradicionales, por lo que se debieron apoyar en todo momento en el video tutorial elaborado. Sin embargo, una vez más se pudo observar que la motivación de los docentes era importante, ya que ellos al igual que los estudiantes estaban aprendiendo algo nuevo y lo hacían con buena disposición.

d) La clase y el contexto estudiado

Para los estudiantes de los colegios de la Región de Tarapacá estos sonidos y músicas eran mucho más cercanos y cotidianos en sus vidas de lo que significaba para los estudiantes del colegio de la ciudad de Purranque. En los tres casos observados hubo una marcada diferencia en cuanto a la relación con el contexto estudiado. Para los niños de la escuela de La Huayca estas músicas están muy presentes en sus vidas ya que el poblado se encuentra a pocos kilómetros del pueblo de La Tirana donde se realiza la Fiesta de la Virgen del Carmen.

En el caso de los estudiantes de Iquique también resultaron conocidas las músicas escuchadas y rápidamente fueron asociadas con las fiestas de La Tirana y San Lorenzo. Por el contrario, para muchos de los estudiantes del colegio de Purranque era la primera vez que se enfrentaban a estos sonidos y en este caso fue el docente que llevó a cabo la mediación entre los estudiantes y el nuevo aprendizaje a partir, especialmente de su propia experiencia como habitante y conocedor de la región de Tarapacá.

Se considera importante la inclusión de la actividad inicial (anexo nº 22 propuesta didáctica), la que en los tres casos observados sirvió para contextualizar el tema con los estudiantes. En el caso del colegio de Purranque, esta actividad se apoyó además con

un mapa que situaba geográficamente las regiones y ciudades de Tarapacá y la ciudad de Oruro en Bolivia.

Los niños escucharon con atención la lectura de una breve historia, y una vez que fue terminada de leer por los profesores, estos realizaron preguntas, a lo cual los estudiantes rápidamente fueron respondiendo y a la vez asociándolas con experiencias personales o cercanas.

4.3.2 La experiencia del profesorado participante

Los cuatro profesores fueron entrevistados en diferentes momentos del periodo de implementación y desarrollo de la propuesta didáctica. Como se explicó en el capítulo anterior, las preguntas fueron similares y en todo momento estuvieron abiertas con el objetivo de escuchar la experiencia que había tenido el docente en el aula con sus estudiantes.

Las respuestas que entregaron los docentes fueron clasificadas según las variables que se analizan en este capítulo. En el anexo nº 33 se presenta un resumen del contenido de las 4 entrevistas. A continuación, se analizan en detalle cada una de ellas a partir, de las respuestas entregadas por los profesores participantes.

a) Recepción de los estudiantes al nuevo aprendizaje

A partir de las respuestas entregadas por los profesores fue posible identificar ideas similares entre los cuatro, lo que permitió organizar de mejor forma los datos para el análisis de este punto. Por ejemplo, los cuatro docentes se refirieron al concepto de “**interés**” por parte de los estudiantes, considerando que los contextos eran muy diferentes entre sí. Sin embargo, de igual forma se interesaron por los nuevos aprendizajes.

Por otro lado, dentro de la variable **recepción a los aprendizajes**, en los cuatro casos los docentes manifestaron que el interés de los estudiantes se potenciaba por las estrategias propuestas para realizar la clase, debido a que las actividades que se proponían incluían juegos, cambios de locación o readecuación del espacio de estudio. Por esta razón apareció el concepto “**lo pasaron bien**”, “**se mantuvieron entretenidos**” o “**se rieron durante la clase**”.

Este último concepto, se considera un tema no menor, ya que normalmente reír en una clase dentro de la educación formal implica conductas inapropiadas para el desarrollo del aprendizaje, pero que en este caso fue considerado por los docentes colaboradores como un elemento que aportaba a la recepción de los aprendizajes, que favorecía y contribuía a mejorar el clima en la clase. Tal como lo explica un extracto de la entrevista a uno de los docentes colaboradores.

“Por ejemplo, se han reído mucho bailando diablada y se han reído bailando el Tinku, porque como son descoordinados se ríen de los movimientos, entonces me he ido por el lado del juego y ahí ellos lo han recibido bien en general” (Profesor colaborador n°2)

En el caso de este docente podemos observar que la estrategia del profesor fue dejar que los niños se rieran y jugarán al mismo tiempo que estaban aprendiendo los pasos de la danza que se estaba enseñando. Los niños no dejaban de pasarlo bien y a la vez aprendían.

b) Adquisición de los nuevos aprendizajes

Si bien al comienzo de este capítulo se explicaba que los factores externos no se considerarían dentro del análisis. Es importante reconocer que muchas veces estos factores externos si influyen en la adquisición de los nuevos aprendizajes, pese a ello según las respuestas entregadas por los docentes, fue posible observar como los estudiantes adquirían nuevos aprendizajes en las clases. Esto era valorado a partir de los momentos de retroalimentación que sucedían en las clases, donde los docentes preguntaban y sugerían aportaciones para que los propios estudiantes reconocieran la adquisición de éstos. En el caso de uno de los docentes, se trataba de un grupo muy numeroso trabajando en un espacio (aula) muy reducido y donde. La propuesta de actividades incluía movimiento y adecuación de espacio. Esto traía como consecuencia que los estudiantes se desordenaran y desconcentraran. La respuesta que entrega la docente, sugiere que finalmente igual se conseguían realizar las actividades propuestas.

“A pesar del comportamiento en algunas clases los chicos igual lograron hacer las tareas que se pedían y trabajaban en la clase...” (Profesor colaborador n°1)

Dos de los docentes contaron con la participación en la clase de un cultor de danzas tradicionales, los otros dos docentes trabajaron utilizando el video tutorial elaborado con la ayuda del mismo cultor. En las respuestas entregadas, se valora y considera importante contar con este apoyo para trabajar en el aula porque de esta manera se enriquece el trabajo y se incrementa la calidad de los aprendizajes, debido en parte a la

posibilidad de experimentación y experiencia que consiguen los estudiantes en el aula. Como lo explica uno de los docentes participantes en su respuesta.

“La participación del cultor fue también un gran aporte, los niños se portaron muy bien ese día, siguieron en todo momento al invitado que les enseñó desde los pasos más básicos y en general fueron muy participativos” (Profesor colaborador n° 4)

Para los 4 docentes colaboradores, era la primera experiencia que tenían de trabajar con un cultor (fuera de forma presencial o a través de videos), esto llama la atención ya que entre los participantes había algunos que llevan más de 10 años ejerciendo la docencia y nunca habían utilizado este tipo de estrategias en el aula. Por lo que para ellos también fue un nuevo aprendizaje.

En otro ámbito en relación a la adquisición de los aprendizajes y, en el marco de las respuestas entregadas por uno de los docentes colaboradores, destaca la que propone la importancia de comenzar este tipo de temáticas en las primeras fases de la enseñanza básica, ya que debido al contexto en que se dan las clases este puede en ocasiones generar algunas resistencias por parte de los estudiantes.

“yo pienso que esto hay que empezarlo desde pequeños para que ellos valoren las tradiciones, porque no les gusta mucho tocar esa música, empiezan a pedir música pop que es la que les gustaría tocar, por eso veo cierta resistencia a conocer sobre su cultura o sea la de nuestra región y nuestro país, encuentran que es aburrida” (profesor colaborador n° 3)

En este caso, el profesor propone que, desde etapas más tempranas de la infancia, la música tradicional entre en el curriculum, de esta manera, también se espera que llegados a sexto años básico, las músicas tradicionales les puedan ser más cercanas.

c) Rol del docente en el desarrollo de la clase

El rol del docente se consideró algo de vital importancia para el desarrollo de la propuesta didáctica, debido a la participación de los cuatro profesores dentro de la investigación. La forma en que cada docente transmitió los aprendizajes a los estudiantes fue única y particular en cada contexto. Sin embargo, en los cuatro casos los docentes coincidieron en que fue una propuesta de carácter novedoso. Pese a que es música que está siempre presente en la cultura popular de la región de Tarapacá, pero que no había sido utilizada antes como un recurso de aprendizaje para la clase de música, como indica la respuesta de uno de los docentes quien afirma lo siguiente:

“A nivel personal son temáticas que yo no conocía a fondo, me ha servido como material nuevo para las clases de música”. (Profesor colaborador n°1)

Otra de las respuestas entregadas por uno de los docentes, supone de manera implícita el nivel de implicación que tuvo el docente durante el periodo de implementación de la propuesta:

“Hemos trabajado bastante la retroalimentación de los nuevos aprendizajes y los niños responden y veo que han aprendido cosas nuevas o sea les estoy reforzando cada clase los nuevos aprendizajes” (Profesor colaborador n° 2)

Resulta interesante en este sentido valorar dicha implicación por parte de los docentes quienes fueron capaces de contextualizar los aprendizajes propuestos y adecuarlos a la realidad de cada aula. A continuación, un ejemplo comentado por uno de los docentes, quien se enfrentó a la propuesta del arreglo de una diablada pero que fue necesario adaptar:

“El tema de los saltillos es el que les cuesta a los chicos especialmente para las flautas...al final de la primera frase hay un poco de confusión, pero al final por temas técnicos propios de los instrumentos al final dividimos las frases y un grupo toca primero y luego el siguiente hace la respuesta” (Profesor colaborador n° 3)

Durante los procesos de *feedback* realizado con los docentes, uno de ellos, propuso la incorporación de nuevos elementos a la propuesta didáctica, particularmente en el caso referido a la diablada, donde él profesor planteó la posibilidad de poder construir las máscaras que utilizan los diablos en los bailes. Esta propuesta fue planteada además a los otros docentes colaboradores, quienes por tiempo no llegaron a materializar la actividad, sin embargo, debido a la propia motivación del profesor, éste lo llevó a cabo con su grupo de estudiantes y al momento de trabajar con el cultor invitado, los niños utilizaron las máscaras que ellos mismos habían fabricado, para realizar los bailes.

Fotografía n°5 “niños de la escuela Casa del Sol de la Huayca”



La inclusión de esta última actividad enriqueció mucho el resultado de la experiencia incluyendo además al profesor que realizaba la clase de artes visuales, por lo que se trabajó aún más claramente el elemento interdisciplinar clave en esta investigación.

En cuanto a los tiempos destinados al trabajo de la unidad de aprendizaje propuesta, los 4 coincidieron en que estos no fueron los adecuados, ya que, en tres de los casos, la clase de música tenía una duración de 45 minutos semanales y las sesiones de trabajo tenían más actividades de las que se podían lograr hacer, más aún cuando las propuestas incluían el cambio de espacios o disposición de las aulas.

Esto provocaba en momentos que se perdiera tiempo en los desplazamientos de un lugar a otro. Por otro lado, el hecho de que los profesores tienen que realizar actividades de carácter burocrático cada vez que inician una clase (contar a los alumnos presentes, anotarlos en el libro de clases, además de llenar con firmas y escribir los contenidos de la clase en el mismo libro), hacía que el tiempo real de la clase fuera de máximo 35 minutos. Todos los profesores coincidieron en que esta propuesta debería trabajarse por temas por periodos de un mes a lo largo de dos o más semestres de trabajo.

d) La clase y el contexto estudiado

Para analizar este indicador se consideraron las opiniones expresadas por los profesores, a quienes se les consultaba de manera regular qué mejoras serían las necesarias para que la propuesta tuviera un impacto mayor en los aprendizajes de los estudiantes. Esto debido a que como antes se explicó, los cuatro contextos eran muy diversos y, por lo tanto, los intereses de los estudiantes también eran muy diferentes.

En el caso del colegio de la Región de Los Lagos, los estudiantes se enfrentaban a sonoridades que eran nuevas para ellos y eso hacía que tuvieran una mayor disposición a aprender. El profesor explicó como contextualizaba e intentaba trasladar a los estudiantes a los lugares donde se desarrollaban las músicas estudiadas.

“Para ellos era la primera vez que trabajaban con danza en la clase de música...Les conté sobre la fiesta de La Tirana y que allí participaban familias completas en la fiesta. Les conté también que en esos días la ciudad de Iquique queda casi vacía porque mucha gente se va a la fiesta y que muchos van por un tema de tradición y familia, tradición cultural, que van por herencia, que van los padres, hijos, nietos”. (Profesor colaborador n°3)

Es importante desatacar que este docente es un conocedor de la zona estudiada, por lo que sus aportaciones fueron hechas a partir de las propias vivencias y experiencias, complementando y haciendo que la experiencia de aprendizaje para los estudiantes

podiera ser más significativa. No obstante, en el caso que el docente no hubiese conocido *in situ* el contexto estudiado, podría haber recurrido al material complementario para los docentes que incluía la propuesta didáctica. En dos de los casos al momento de iniciar la unidad de trabajo, y cuando se comenzaron a mencionar y escuchar los ritmos, niños levantaban la mano para comentar al curso que ellos también bailaban en la Fiesta de La Tirana, lo explica así uno de los docentes:

“Si bien era primera vez que trabajábamos estos temas en la clase de música, al momento de empezar a escuchar la diablada de inmediato, dos niños levantaron la mano diciendo que ellos bailaban desde pequeños en La Tirana. Eso acá es común ya que estamos muy cerca del pueblo” (Profesor colaborador, n° 4)

El caso opuesto fue argumentado por uno de los docentes quien se refirió al desconocimiento que poseían sus estudiantes en relación a las fiestas y músicas tradicionales de la Región de Tarapacá, pese a tratarse de un colegio de la misma región y podría decirse hasta de forma paradójica, ya que se trata de un segmento social donde el acceso a la cultura no debería ser un problema:

“En el caso de estos niños la concepción de cultura es diferente a la que puedan tener en otros contextos. De hecho, yo diría que el 90% de los alumnos no ha ido nunca a la fiesta de la tirana. Han escuchado mencionar el nombre de la diablada, por ejemplo, pero nunca han ido a ver la fiesta. Tampoco han ido a los tambos andinos que se hacen en el verano en Iquique, porque como son gente de plata se van de viaje y no están en el verano acá. La realidad de ellos está totalmente ajena a la pertenencia cultural de la zona”. (Profesor colaborador n° 2)

Esta respuesta grafica de manera clara lo apartadas del curriculum que se encuentran estas músicas. Incluso, cuando se trata de músicas que están presentes en la propia región, pero que sin embargo pese a estar presentes en la vida cotidiana, son invisibles para algunos sectores de la sociedad. Ya que son músicas que corresponden a la identidad pueblo de la región, pero una identidad que pertenece principalmente a la clase obrera y trabajadora de la región, son ellos quienes se representan en dichas tradiciones y festividades.

4.3.3 Valoración de los aprendizajes de la propuesta

Esta parte del análisis se basa en identificar las aportaciones de la propuesta a partir de los aprendizajes que pudieron adquirir los estudiantes de las diferentes aulas donde se implementó. Para lograr este fin se les pidió a los docentes colaboradores realizar una valoración sobre la propuesta desarrollada en sus aulas. La información fue obtenida al finalizar las temáticas que se iban abordando durante las clases. En este ítem se

consideraron conceptos estudiados como el ritmo, la danza, la práctica instrumental y los aprendizajes de carácter interdisciplinar. A continuación, se explicarán cada uno de ellos.

a) Aprendizaje de ritmos

El aprendizaje rítmico se consideró como una de las fortalezas principales que tiene este tipo de música, lo cual, podrá resultar como una herramienta de importancia en el apoyo de la adquisición de habilidades musicales por parte de los estudiantes en la clase de música.

Como se explicó antes para los profesores la utilización de estas músicas en el aula se convirtió en un elemento novedoso de trabajo en la clase, a partir de lo cual entregaron a los estudiantes nuevos aprendizajes tanto de reconocimiento auditivo, así como de ejecución rítmica e instrumental.

Los docentes a partir de las evaluaciones realizadas, indicaron que los alumnos, al final de la sesión **“La diablada y su viaje a Chile”**, lograron identificar cada una de las danzas de forma auditiva. Esto fue conseguido en primer lugar, reconociendo las cualidades de cada una y posteriormente reconociendo las diferencias de velocidad. Para este propósito, la estrategia utilizada fue la audición y luego la ejecución rítmica (instrumentos de percusión menor o percusión corporal) sobre la audición de cada una de las danzas.

Dentro las actividades para realizar en dicha sesión, la propuesta incluía ejercicios de reconocimiento auditivo e identificación de los diferentes ritmos escuchados. Se les propuso a los estudiantes reconocer las diferencias rítmicas que existen entre la diablada que se baila y toca en Bolivia respecto a la diablada que se baila y toca en las fiestas del norte de Chile.

Para esto se presentaron ejemplos, en una primera etapa de audio, donde el profesor explicaba las diferencias entre ambas danzas, en relación al ritmo y los acentos, y posteriormente, los ritmos fueron tocados por los estudiantes, con las palmas y luego con instrumentos de percusión menor. En una etapa siguiente además se incluyeron videos donde se podían apreciar las formas en que ambas danzas se bailaban, lo cual permitió a los estudiantes contar con más elementos para conseguir el reconocimiento y la diferenciación.

Los profesores colaboradores coincidieron, en que, las experiencias previas de contacto con estas músicas, ayudaron a los estudiantes a reconocer con mayor o menor dificultad las diferencias entre ambas danzas. Por último, el hecho de haber realizado la actividad

de forma gradual y con la intención de ir entregando más recursos en cada audición, permitió a los estudiantes familiarizarse de mejor manera con los ritmos escuchados y como consecuencia con las diferencias que se presentaban.

A partir de la utilización de una pauta de evaluación, los profesores entregaron sus experiencias sobre los aprendizajes de los estudiantes. Para conocer los resultados, en relación con el aprendizaje rítmico, se realizó la pregunta **“los estudiantes identificaron diferencias de velocidad entre ambos ritmos”, ¿en qué nivel crees que lo lograron?** Se presentan a continuación un resumen sobre las respuestas obtenidas de parte de los docentes:

Cuadro resumen nº 27 “reconocimiento rítmico”

Indicador	Preferencias	Porcentaje
Resultó fácil reconocer las diferencias de velocidad para la mayoría o la totalidad de los estudiantes.	2	50%
Resultó fácil reconocer las diferencias de velocidad por los estudiantes sin embargo, a algunos les costó más pero de igual manera lo lograron.	2	50%
Resultó complicado reconocer las diferencias de velocidad por los estudiantes, a algunos les costó más.	0	0%
Resultó difícil reconocer las diferencias de velocidad por los estudiantes.	0	0%

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, en los 4 casos, y según las respuestas obtenidas, el aprendizaje se consiguió, con mayor o menor dificultad, pero no se registraron casos en que no se haya alcanzado. Esta pregunta se complementó con la opción de que los docentes argumentaran su decisión en la respuesta para lo cual destacamos la siguiente:

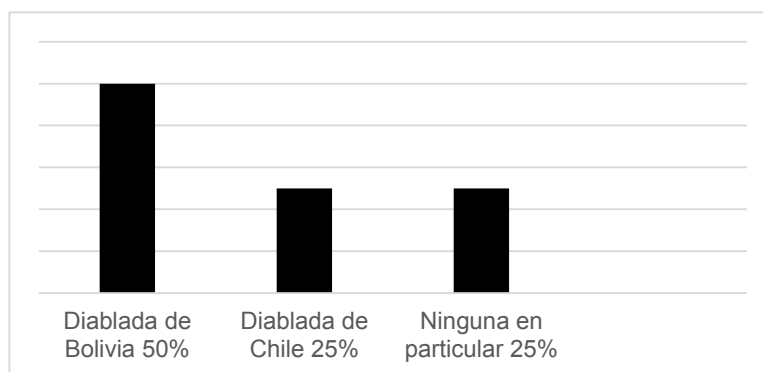
“Los alumnos reconocen e identifican con facilidad las diferencias musicales de ritmo y cultura, ya que se encuentran en el entorno. Sus experiencias extraescolares y personales les ayudan a comprender ritmos, cultura, religión y principalmente diferencias entre danzas y música de las mismas” (profesor colaborador n° 3)

Esta respuesta complementa, nuevamente la afirmación respecto a la relación del contacto previo con las músicas y la posterior facilidad para poder identificarla y llegar a la comprensión del contexto en que se dan.

Una siguiente actividad realizada, tuvo relación con reconocer y ejecutar con las palmas tiempos fuertes y contratiempos en ambas danzas. En cuanto al tiempo fuerte no se presentaron grandes diferencias. Por el lado opuesto, el contratiempo en ambos casos resultó más difícil de seguir e identificar.

Se planteó a los docentes la pregunta **¿alguna de las dos danzas presenta mayor dificultad para ejecutar los pulsos o tiempos fuertes?** En este caso nos encontramos con respuestas variadas en los 4 casos. A continuación, se presenta un resumen de las respuestas obtenidas:

Gráfico n° 6 “Dificultad de ejecución de ambas danzas”



Los docentes del colegio Casa del Sol del poblado de La Huayca y del colegio Young School de Iquique, reconocen que, para los estudiantes, identificar la diablada boliviana resultó más difícil. Esto podría explicarse debido a que en la zona y en el contexto en que viven los estudiantes, es más frecuente escuchar los saltos de diabladas (diablada de Chile), que las diabladas de Bolivia. Es posible que, para los estudiantes,

aunque no supieran con exactitud de que ritmo se trataba, lo reconocieran como más próximo a sus asociaciones auditivas.

Por su parte un docente afirmó que la diablada de Chile les generó más dificultad a los estudiantes. Este caso se trataba de un colegio de la Región de Tarapacá, pero como explicaba su profesora, los estudiantes no tienen una cercanía cultural ni social con este tipo de músicas, por lo que para ellos se trata prácticamente de músicas nuevas que no les son próximas.

Por último, para el cuarto docente, no hubo una dificultad específica en ninguna de las dos danzas, este último caso corresponde al docente del colegio Preciosa Sangre, donde los estudiantes no habían tenido contacto previo con ninguna de las dos músicas señaladas por lo que se trató de reconocer auditivamente dos músicas totalmente nuevas para ellos. Nuevamente, se evidencia el elemento contextual en el reconocimiento auditivo.

Para complementar este ítem, y conocer más acerca del aprendizaje rítmico se consultó a los docentes sobre como **ejecutan con las palmas o instrumento de percusión el contratiempo de forma regular ambas danzas**, para lo cual los docentes contaban con una puntuación de 1 (nada logrado) a 7 (totalmente logrado) para evaluar este indicador. Es importante recalcar que, en la mayor parte de las músicas trabajadas, y no solamente en las diabladas, el contratiempo está continuamente presente, el cual es tocado por el platillo, respondiendo al tiempo fuerte que ejecuta el bombo, este contratiempo se convierte en una especie de *ostinato* que está presente de una forma regular y continua durante toda la ejecución de una danza.

En lo referido a las respuestas entregadas por los participantes mostraron que dos de los docentes (50%) consideraron que el aprendizaje había sido logrado con la puntuación máxima 7, mientras que para los otros dos docentes (50%) la puntuación para este indicador, obtuvo una puntuación de 2. Al momento de ejecutar con palmas o instrumentos de percusión menor ambos ritmos. Para este punto, los docentes consideraron que, la ejecución del contratiempo de la diablada de Bolivia resultó más simple de seguir que la diablada de Chile.

Este último punto se puede explicar a partir de las diferencias rítmicas entre ambas danzas y donde se pueden reconocer los patrones rítmicos y sus cualidades.

Ambas danzas son de carácter binario. Sin embargo, tienen claras diferencias en cuanto a acentos y, además, de la velocidad en que se ejecutan (ver datos sobre detalles de las diabladas). Para complementar esta información, se presentan a continuación los patrones rítmicos de la percusión de ambas danzas.

Ejemplo n° 2 “Patrón rítmico diablada de Chile (salto de diablada)”



Ejemplo n° 3 “Patrón rítmico diablada (Bolivia-Perú)”



Durante el proceso de aprendizaje de estas danzas, estos ejemplos, escritos utilizando la nomenclatura musical perteneciente a la tradición europeo-occidental, tanto de los patrones rítmicos como de las melodías, si bien fueron presentados a los estudiantes, no fueron el centro del aprendizaje, si no que se utilizaron como un elemento más de apoyo. Esta situación fue tomada en consideración desde el comienzo, ya que, la lecto-escritura musical no es prioritaria dentro del aprendizaje musical en la educación formal. En este caso, sirvió como un apoyo visual. Es importante indicar que, en ninguna de las 4 clases de música, la escritura musical se utilizaba de forma regular, ya que se trataba de casos donde los profesores habían decidido utilizar otras estrategias para el aprendizaje musical.

b) Aprendizaje de danzas

Otra de las propuestas de actividades incluidas, correspondía a la ejecución de pasos simples de algunas de las danzas estudiadas como por ejemplo la diablada, el tinku y la cacharpaya. En algunos casos se pudo contar con la participación de un experto en danzas tradicionales, proveniente de la tradición oral. Este tipo de expertos, en Chile se les ha denominado con el nombre de cultor³⁶.

³⁶ En Chile se utiliza esta denominación para referirse a expertos en ámbitos de la cultura tradicional, pero que, sin embargo, por tratarse de contextos extra académicos, estos nos han estudiado en instituciones oficiales y sus conocimientos los han adquirido en muchas ocasiones

El cultor de danzas, estuvo presente en las clases y compartió con los estudiantes las experiencias en torno a las danzas tradicionales. Esta parte de la propuesta resultó enriquecedora tanto para los estudiantes como para los docentes que en algunos casos no habían trabajado previamente la danza como recurso para la clase de música. Así lo explica uno de los docentes participantes:

“Para ellos era la primera vez que trabajaban con danza en la clase de música y para mí también lo fue”. (Profesor colaborador nº 3)

En el caso de otro de los docentes, se valora la incorporación del cultor, quien además resultó como un apoyo para la consecución de los aprendizajes, principalmente, porque se trataba de herramientas con que el profesor no contaba. De esta manera lo explica con sus palabras uno de los docentes durante la entrevista realizada:

“Cuando estuvo el bailarín los chicos se portaron muy bien participaron y estuvieron muy atentos y participativos de la clase. E: ¿Tu bailaste con ellos? P1: no, yo no bailé solo me dediqué a hacer registros. E: o sea te escapaste de hacerlo, P1: jaja, si es que la verdad yo no sé mucho sobre danzas tradicionales, pero es un buen momento para empezar a hacerlo, porque además aporta un montón a las clases en el aula” (Profesor colaborador nº 1)

Este es un punto se consideró significativo dentro de los resultados observados, ya que, durante el diseño de la propuesta didáctica, y después de haber realizado la observación participante, se decidió incluir la danza como un elemento significativo dentro de los aprendizajes que se buscaba alcanzar. De esta forma el aprendizaje tendría un carácter más integrador y se podría comprender de mejor forma el contexto en que estas músicas se desarrollaban, y además como se explica a lo largo de esta investigación existe una cierta indivisibilidad entre música y danza en los contextos estudiados, por lo que despojar a la una de la otra, restaría valor al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para este fin y con el conocimiento experiencial de que los docentes de música no poseen en muchos casos, los conocimientos necesarios para abordar esta parte de los aprendizajes, se decidió por incluir a la presencia de esta figura.

Dentro de la planificación de la propuesta, se proponían dos sesiones de trabajo con el cultor, la primera para que se realizara un acercamiento entre los estudiantes y él, a partir de una conversación abierta y distendida donde los niños tuvieron la oportunidad de preguntarle sobre su experiencia. Seguido de esta actividad, el cultor trabajó la danza del tinku, durante un periodo de aproximadamente 50 minutos. Haciendo participar a todos los estudiantes de las clases que visitó. La segunda sesión donde él estuvo

a partir de la tradición oral, en el contexto angloparlante se habla de este tipo de expertos como *Culture bearer* (González-Martín, 2014).

presente, se trabajaron los aprendizajes de la danza de la cacharpaya. En dicho momento, el cultor explicó a los estudiantes qué era la cacharpaya, cómo se hacía y qué función tenía en las fiestas.

La participación de esta figura dentro de la clase de música, se logró realizar de forma presencial en dos de las aulas participantes y en los otros dos casos, previamente el cultor con apoyo de la investigadora principal, realizaron videos, los cuales explicaban de que se trataban las danzas, parte del contexto y los pasos básicos para desarrollarla. Evidentemente los resultados no fueron iguales principalmente porque no se generó el espacio de interacción deseado, pero, de igual manera, las actividades fueron desarrolladas en estos casos con el rol principal del profesor de música responsable.

En uno de estos casos la profesora, tenía conocimientos previos sobre danzas tradicionales, por lo que pudo mediar de manera más clara y fluida con los aprendizajes, en el otro caso, el docente, no contaba con esta experiencia previa por lo que como se explicó antes, esta actividad se transformó en un desafío para su desarrollo profesional.

Tanto en uno como en otro caso, la presencia del cultor marco un momento clave dentro de la implementación didáctica, aportando y refrescando los espacios de aprendizaje, y convirtiéndose además en una motivación tanto para los estudiantes como para los propios profesores, hacía la práctica de danzas tradicionales.

Las actividades con este invitado a las clases, se realizaron fuera del aula principalmente en los patios de los colegios, atrayendo además la atención de la comunidad educativa. Se presenta a continuación un ejemplo de las actividades realizadas con el cultor acerca de la práctica de la danza del tinku:

Fotografía n°6 “trabajo con el cultor en la clase”



Colegio Young School Iquique

c) Ejecución instrumental

Este punto tuvo resultados diferentes en los cuatro casos, debido a la experiencia previa que tenían los estudiantes. En el colegio Preciosa Sangre, los estudiantes contaban con una gran cantidad de instrumentos, la mayor parte de ellos era propiedad del mismo establecimiento, además la clase de música tenía una trayectoria previa trabajando el aprendizaje de instrumentos musicales, para ello contaban con guitarras, flautas, melódicas, metalófonos, entre otros. Por este motivo, los niños de la clase estaban más habituados a este tipo de prácticas. En el caso de la escuela Casa del Sol, los estudiantes no contaban con muchos recursos en el aula de música y en este caso para la práctica instrumental. Resultó más difícil ya que los niños no habían desarrollado con frecuencia actividades de práctica instrumental, sin embargo, el profesor adaptó las melodías y utilizaron instrumentos de percusión y sikus.

El colegio Young School, no contaba con instrumentos musicales y eran los propios estudiantes quienes los llevaban a las clases, lo que en ocasiones no funcionaba de la mejor forma ya que los dejaban en sus casas o bien, no tenían instrumentos para trabajar en el aula. Por este motivo fue la propia docente quien consiguió instrumentos. Los resultados en este ámbito fueron de un nivel más inicial y sobre todo se abordó desde la ejecución rítmica con instrumentos de percusión.

En el caso del colegio Eagles College, la profesora que ya tenía experiencia previa trabajando con prácticas instrumentales grupales, no tuvo mayores dificultades para desarrollar estos aprendizajes, logrando sin mayores dificultades la práctica instrumental grupal. Pese a que el establecimiento no contaba con instrumentos propios, los estudiantes llevaban los propios y además la misma profesora facilitaba lo que ella llevaba a la clase.

Para la realización del trabajo instrumental, en ninguna de las 4 aulas se utilizaron partituras y el trabajo se realizó con recursos de carácter auditivo por repetición, es decir, el profesor, tocaba una pequeña parte de la melodía (cuando era el caso) y los estudiantes lo iban repitiendo en sus instrumentos. Por otro lado, se recurrió a la utilización de grafías no convencionales (nombres de notas escritos en la pizarra, símbolos, entre otros). En el caso de las prácticas rítmicas, la propuesta incluía, las secuencias rítmicas escritas con las figuras de los instrumentos que podían tocar y estos variaban de tamaño de acuerdo a la duración que tenía en la música.

Uno de los factores que más influyó en los resultados fue la cantidad de tiempo destinado al trabajo de práctica y montaje de alguna pieza de forma grupal. Una vez más, el diseño de la propuesta didáctica, no fue totalmente precisa con el desarrollo y utilización del tiempo en cada aula de música. Pese a ello, para lograr este tipo de aprendizaje se propusieron diferentes alternativas al docente para que lo trabajara. En algunos casos se entregaba la partitura con escritura convencional y además la partitura con escritura no convencional. Sin embargo, era el docente quien finalmente tenía la libertad para decidir de qué manera podía resultar mejor el trabajo a partir del conocimiento de su propio entorno educacional, como es el caso del docente que explica como resolvió los problemas que le supuso la práctica de una diablada con sus estudiantes. Uno de los docentes se refirió a este punto en una de sus respuestas (en el anexo nº 34 se puede ver un video del trabajo en clases de este docente):

“Primero vimos el tema del ritmo, la parte de la percusión a dos voces tiempo fuerte y contratiempo, después con los instrumentos que ellos traían empezamos a trabajar las melodías. La melodía principal con melódica y flauta y con guitarra. Yo les mostré la partitura, pero les escribí las notas en la pizarra con nombres, pero me refiero a la parte rítmica de la melodía. Le bajamos el pulso porque a velocidad real no pueden tocarlo aún, los saltillos no los tocamos tan marcados...” (Profesor colaborador nº 3).

En el anexo nº23 se pueden observar ejemplos de partituras convencionales y no convencionales, para que fuera el docente quien finalmente tomara la decisión de elegir una o la otra o como fue en el caso anterior, donde el docente entregó los nombres de cada una de las notas sobre la partitura para facilitar el trabajo.

En el caso de otro de los docentes, la implementación del ensamble instrumental del “waca waca”, resultó enriquecedor y motivador para los estudiantes, ya que lo hicieron de forma eficiente y eficaz, sobre todo por el hecho de sentir por ellos mismos que estaban logrando realizar la tarea solicitada. Uno de los profesores colaboradores comentó lo que sucedió durante el periodo de aprendizaje de la danza seleccionada:

“Pese a todo, los niños igual tuvieron la disposición a trabajar, cuando montamos el waca waca todos trajeron sus instrumentos y tocamos juntos, se sintieron bien el día que escucharon el resultado final, lo veía en sus caras, además todos estaban participando de la clase” (Profesor colaborador, nº 2)

Llama la atención que esta respuesta es entregada por el mismo docente que antes había mencionado que sus estudiantes desconocían este tipo de músicas y que no eran cercanas a sus entornos sociales cotidianos por tratarse de ser estudiantes provenientes de familias de situaciones económicas acomodadas. Pero, que, igualmente, una vez que se pusieron en contacto con estas músicas, no hubo dificultad en desarrollar y conseguir los aprendizajes, así como tampoco una resistencia negativa por parte de ellos.

d) Aprendizajes interdisciplinarios

Durante todo el período en que se trabajaron las propuestas, estuvo presente el elemento interdisciplinar, fuera este como un objetivo específico dentro de la clase o, bien como un elemento de contextualización para lograr la comprensión de los aprendizajes.

La temática desarrollada, denominada **“El tinku un importante encuentro”**, se consideró dentro de las sesiones en que el elemento interdisciplinar estuvo más presente y se trabajó de forma más explícita. En la evaluación que realizaron los docentes sobre ésta, respondieron sobre la presencia o ausencia de elementos interdisciplinarios.

En respuesta a la pregunta **“Los estudiantes al final del trabajo emitieron juicios u opiniones respecto a elementos propios de la cultura estudiada, la cual es diferente a la suya”**, los resultados y opiniones de los docentes al respecto son las siguientes:

Cuadro resumen nº 28 “Juicios y opiniones de los estudiantes”

Indicadores	Nivel	Número de preferencias	Porcentajes
No logrado	1	0	0%
Muy poco logrado	2	0	0%
Logro en proceso	3	1	25%
Logro muy parcial	4	0	0%
Parcialmente logrado	5	1	25%
Logrado	6	2	50%
Totalmente logrado	7	0	0%

Los cuatro docentes tuvieron resultados diferentes frente a esta pregunta, nuevamente el contexto influyó en los resultados, según lo explica uno de los docentes:

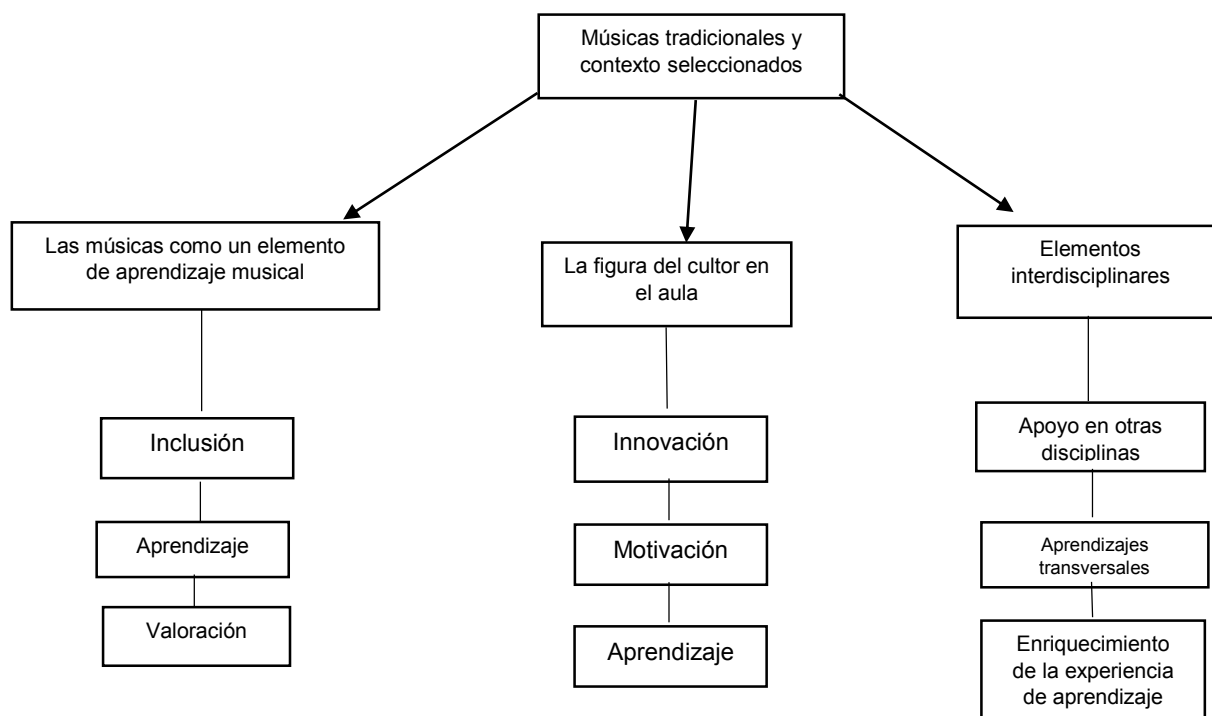
“Al finalizar las sesiones los niños han asimilado nuevas experiencias relacionadas con las tradiciones del lugar donde viven (región de Tarapacá) valorando de cierto modo costumbres y tradiciones. Lo que si debo añadir que la mayoría de estos niños no conocían ni ubicaban geográficamente pueblos como La Tirana o Tarapacá, ya que la mayoría de ellos viaja fuera de Chile, o sea conocen más otros países que su propia cultura. Esto ha sido un factor que influye bastante en el conocimiento y valoración de sus propias tradiciones y culturas, debido al desconocimiento que tienen o tenían de las tradiciones de la región donde viven” (Profesor colaborador n° 2).

El conocimiento sobre los procesos migratorios sucedidos en la zona de Tarapacá durante finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, mostraron a los estudiantes otras perspectivas de la realidad estudiada y que normalmente no son abordadas desde la asignatura de música, pero que, si bien como se ha dicho antes, si son pertinentes y además complementaron y enriquecieron el aprendizaje en el aula. Este tipo de aprendizajes toman aún más valor en el momento actual que se vive en Chile, donde en las dos últimas décadas se ha producido un nuevo e importante movimiento migratorio, el cual en esta ocasión ya no proviene solamente de los países limítrofes como son Bolivia y Perú, sino que ahora además provienen de países de Latinoamérica más lejanos como Venezuela, Colombia o Haití.

4.4 Síntesis de los resultados de la implementación

En este punto se realizará un análisis en torno a la relación entre las tres fuentes de recolección de la información utilizados y los resultados obtenidos, para ello se considerarán los elementos que más han destacado a lo largo de este capítulo, entre los que cuentan; a) **la inclusión de la música tradicional como un elemento de aprendizaje musical**; b) **la figura del cultor en el aula de música**; c) **elemento de aprendizaje interdisciplinar trabajados en la propuesta**. Para conseguir este objetivo se triangulan los datos considerados más relevantes, los cuales en el siguiente capítulo ayudan en la elaboración de una discusión y una propuesta de mejorar futuras para la inclusión de estas músicas en el currículum:

Esquema nº 10 “Principales hallazgos”



a) La inclusión de la música tradicional como un elemento de aprendizaje musical

Durante las observaciones realizadas, fue posible comprender lo lejanas que están estas músicas de la vida escolar formal. Llama la atención que para los profesores colaboradores fuera la primera vez que trabajaban con estas músicas en el aula, más aún cuando uno de ellos incluso, era músico de bandas de bronces. Sin embargo, el elemento motivacional de los docentes influyó en que la implementación se pudiera llevar a cabo, de esta forma y tal como ellos lo explicaban en las respuestas dadas en las entrevistas, la implementación supuso un desafío, frente al que debieron prepararse para enseñar músicas que hasta entonces no habían abordado en el aula y, que eran músicas que en el caso de la región de Tarapacá, habían estado siempre en la calle, en sus entornos cercanos pero, que, no se habían planteado la posibilidad de hacerla parte del aprendizaje musical.

Este aprendizaje musical como se vio antes, tuvo una contribución importante a nivel rítmico ya que estas músicas cuentan con un valor importante para el aprendizaje escolar. De esta manera la enseñanza de ritmos estuvo enfocada en el reconocimiento, la discriminación y la diferenciación de las diferentes músicas estudiadas.

A nivel de reconocimiento y ejecución rítmica, esta se focalizó en primer lugar, en la ejecución de los tiempos fuertes de las danzas, para lo cual fue posible observar los diferentes niveles de dificultad que presentaban las músicas. En este caso, se observaron ciertas contradicciones entre las respuestas entregadas en las entrevistas y lo que posteriormente los docentes respondieron en las pautas de evaluación de las sesiones. Por el lado opuesto y según lo revisado en la observación de clases, se podía observar a nivel general que los estudiantes eran capaces de seguir los tiempos fuertes, no obstante, nunca se trató del 100% de los integrantes de la clase.

En segundo lugar, el trabajo rítmico se enfocó además en la identificación y ejecución de los contratiempos, en este caso según las respuestas de los propios docentes y las respuestas en las pautas de evaluación, la consecución de los aprendizajes aquí fue variada y se puede destacar que el factor del contexto influyó en la rapidez con que los estudiantes lograron el aprendizaje. En los casos donde la música no era parte del entorno cercano de los estudiantes, se consideraron como músicas nuevas y el profesor fue el encargado de acercar estas músicas a los estudiantes con el fin que estos consiguieran los objetivos. Estos objetivos fueron logrados al finalizar la clase.

A nivel de ejecución instrumental, los resultados fueron diferentes en los cuatro casos y en este sentido, los datos obtenidos a través de las tres fuentes son consecuentes entre sí. Llama la atención como con la integración de estas músicas en el aula, lograron involucrar a la totalidad de la clase en la ejecución instrumental fueran o no cercanas para los estudiantes, de esta manera el hacer música juntos se consiguió en todos los casos, claramente con diferentes niveles en sus resultados finales.

Las estrategias utilizadas para el aprendizaje de las músicas con los instrumentos, fue en la mayoría de los casos a través del aprendizaje por repetición, pese a como se indicó antes, existían apoyos con diferentes formas de escrituras, pero fueron los profesores quienes finalmente tomaron la decisión de cuál sería la forma más efectiva de conseguir los aprendizajes esperados. Coincidentemente y sin quizás los propios docentes saberlo, en los contextos en que estas músicas se dan los aprendizajes ocurren de formas similares, ya que en casos donde los músicos de las bandas no leen deben aprender por repetición y oído (tema que fue desarrollado a lo largo de esta investigación).

b) La presencia del cultor en la clase

La presencia del cultor en las aulas supuso un recurso innovador en el desarrollo de las clases, en los casos donde estuvo en forma presencial enriqueció los aprendizajes tanto a los estudiantes, así como también a los propios docentes, quienes durante la entrevista argumentaron que era la primera vez que contaban con una experiencia así en el aula y que ellos mismos aprendían también del invitado. La inclusión del cultor, surgió luego de comprender la imposibilidad de separar las músicas estudiadas de la danza, por lo que se hizo necesario incluirla como parte de la propuesta, principalmente con el objetivo de que los estudiantes tuvieran una comprensión más global de lo que estaban aprendiendo. A través de los tres instrumentos de recolección de información se pudo constatar la importancia de esta figura en el aula, ya que, si bien el docente también aprendía de la experiencia, para los estudiantes se convirtió en una oportunidad de experimentar maneras diferentes de vivir una clase de música.

En la última sesión en el colegio Young School de Iquique, se trabajó la temática “La cacharpaya: síntesis de los aprendizajes”, se contó con la participación del cultor y además con la presencia de una banda de bronce quienes acompañaron tocando mientras los estudiantes bailaban junto al cultor. Esta actividad, debido a que se trabajó en el patio del colegio, incluyó además a la totalidad de la comunidad educativa, quienes se convirtieron en actores pasivos de la experiencia de aprendizaje.

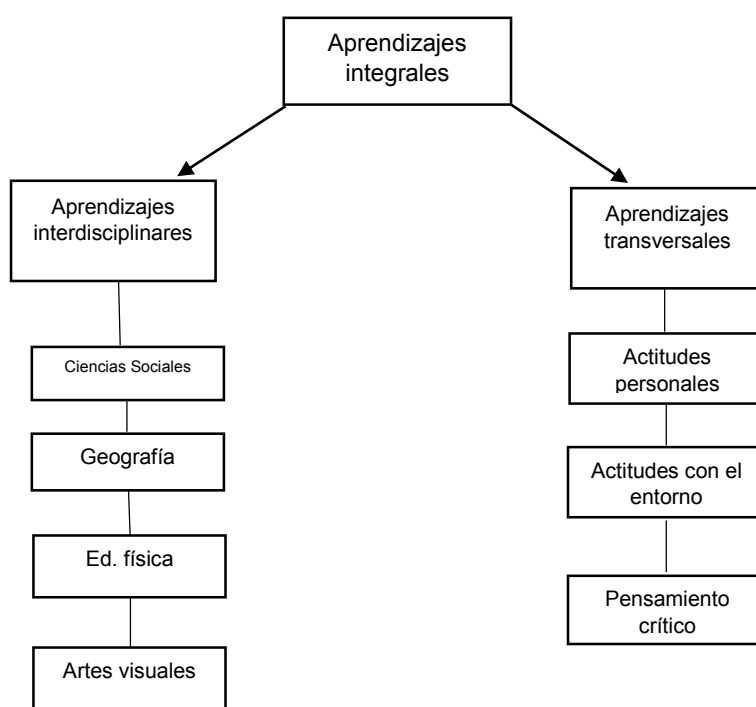
Lamentablemente no se pudo contar con la banda en los otros establecimientos, así como tampoco se pudo contar con el cultor en los cuatro casos. Pese a ello, según los datos recogidos tanto de la entrevista, los docentes que utilizaron los videos de apoyo del cultor, valoraron de forma positiva este recurso de trabajo, no obstante, sugiriendo mejoras a nivel técnico para una futura experiencia de similares características.

c) Elementos de aprendizaje integral trabajados en la propuesta

Esta investigación estuvo marcada desde el comienzo por los conceptos de interdisciplinariedad y educación integral, ambos apuntaban a que el docente se situara no solamente como un transmisor de contenidos musicales, sino que además se posicionara como un mediador entre al estudiante y la vida fuera de la escuela.

A partir de los análisis realizados los elementos interdisciplinarios estuvieron presentes en cada una de las sesiones de trabajo. Se explica este punto a partir de dos conceptos que ayudarán a su mejor comprensión: a) **aprendizajes interdisciplinarios**, donde la educación musical se apoyó en otras disciplinas para lograr un aprendizaje significativo y; b) **aprendizajes transversales** (concepto utilizado en los planes y programas de estudio), donde la educación musical sirve como un medio para el desarrollo de actitudes que le aportarán al estudiante vivir de mejor forma en una sociedad.

Esquema nº 11 “Aprendizajes integrales”



En lo referido a la **perspectiva interdisciplinaria con el apoyo de otras disciplinas**, los estudiantes no tan solo estaban aprendiendo sobre ritmos y músicas tradicionales, sino que, además, estaban conociendo sobre la ubicación de ciudades y pueblos del norte de Chile, además de ser capaces de reconocer geográficamente donde se ubican los países que limitan con Chile, en este caso especial, referidos a Perú y Bolivia. Por otro lado, los aprendizajes interdisciplinarios también incluyeron conocer las tradiciones presentes en las fiestas donde las bandas participan, para ello fue necesario incluir, conocimiento sobre la historia de la región de Tarapacá y además de conocer los procesos migratorios que ocurrieron durante el inicio del siglo XX, que trajeron a miles de personas de países limítrofes.

Finalmente, y no menos importante es la relación que existe entre las tradiciones y músicas estudiadas y la religión, que en este caso corresponde más a una religiosidad popular. Por este motivo, se hacía necesario que los estudiantes conocieran parte de las tradiciones donde se mezclan múltiples factores, y que uno de ellos era la religión, pero una religiosidad arraigada en los cimientos de la población.

En cuanto a los **aprendizajes interdisciplinares de carácter transversal**, destacan en esta propuesta, elementos presentes a lo largo de todo su desarrollo. Por un lado, a nivel del fortalecimiento de actitudes personales que le permitieran al estudiante, desenvolverse de buena forma tanto en su entorno escolar, como así también en su vida cotidiana, pero, además con la perspectiva de que ese estudiante en un futuro pudiera ser un actor consciente en la sociedad en que viva. Se esperaba de esta forma que aprendiera actitudes tales como el respeto, la solidaridad y la valoración por la diversidad cultural, que a nivel escolar nunca deberían dejar de ser trabajadas.

Por otro lado, estos aprendizajes transversales también apuntaban, al desarrollo de un pensamiento crítico, por parte de los estudiantes. Por este motivo se realizaron continuamente procesos de *feedback*, en los que se invitaba al estudiante a expresar sus opiniones y debatir cuando hubiera discrepancia con alguien. En este sentido el desarrollo del pensamiento crítico apuntaba además a que los estudiantes fueran capaces de tomar conciencia de temas tan importantes con la inmigración, pese a tratarse de niños relativamente pequeños, se instaba a realizar el ejercicio de reflexionar en torno a esta situación.

CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

La investigación realizada trató de responder a las tres preguntas planteadas al comienzo. Para la operacionalización de estas, se generaron objetivos que llevaron consigo estrategias de acción tales como los periodos de trabajo de campo y el posterior diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en las músicas y experiencias del trabajo de campo realizado previamente. Finalmente, en esta investigación se realizó una evaluación de la experiencia de dicha implementación donde los profesores colaboradores tuvieron un rol protagónico. Fue a través de ellos que se pudieron hacer las diferentes evaluaciones. En esta sección se presentan los resultados finales a los que se ha llegado en esta investigación, los cuales han sido organizados a partir de las preguntas de investigación iniciales.

5.1 Discusión de los resultados

En este apartado se presenta la discusión en torno a los resultados obtenidos, los cuales permitirán la elaboración de las consideraciones finales de esta investigación. La discusión será desarrollada en función de las preguntas planteadas a comienzo del estudio. A continuación, se presentan cada una de ellas:

5.1.1 ¿Cómo puede la clase de educación musical beneficiarse a partir de la inclusión de músicas tradicionales como elementos de aprendizaje?

En cuanto a la primera pregunta de investigación planteada a inicio, se hará referencia a los siguientes puntos de importancia para su discusión: en primer lugar, a las bandas de bronces y su contexto, en segundo lugar, a la visión transversal de la educación musical y, en tercer lugar, a la importancia de la música tradicional en el aula. A continuación, se desarrollan cada uno de estos puntos:

5.1.1.1 Las bandas de bronces y su contexto

De acuerdo a los resultados procedentes de los períodos de etnografía, en que se obtuvo el material y los recursos bases para el desarrollo de la propuesta didáctica, ha sido posible afirmar que tanto las músicas que ejecutan las bandas de bronces como los contextos socioculturales en que éstas participan, pueden convertirse en una aportación valiosa para la educación musical escolar, debido principalmente al rol que tienen estas agrupaciones en los lugares donde se desenvuelven. Así, en concordancia con Nettl (1985) y Campbell (2013) las músicas tradicionales tienden a la funcionalidad y en este caso, al llevarlas al aula enfatiza su interdisciplinariedad. A continuación, se desarrollan las ideas de estos autores.

En primer lugar, la inclusión a nivel educativo de este repertorio permite el acercamiento de los estudiantes a unos sonidos, músicas, ritmos y danzas con sonoridades particulares intrínsecas a estas formaciones musicales y que las hacen únicas dentro del ámbito de las músicas tradicionales presentes en Chile.

Estas músicas son especialmente valiosas en los propios contextos del Norte Grande, porque forman parte del entorno sonoro local, especialmente en la región donde se realizó esta investigación. Como se pudo constatar en los resultados, si bien están músicas son parte del paisaje sonoro local, rara vez son consideradas como material educacional. Más aún como se pudo observar, existe una brecha cultural entre los diferentes contextos sociales de la propia Región de Tarapacá: estas actividades son populares y masivas en barrios y poblaciones de clase media o media baja y sobre todo entre los sectores de menores recursos económicos. Por el contrario, en los barrios y sectores de clase media alta y alta, estas músicas desaparecen por completo, siendo totalmente ajenas para sus habitantes. En consecuencia, la experiencia realizada en uno de los establecimientos educativos, permitió a los estudiantes provenientes de estos sectores poblacionales, acercarse por primera vez a estas músicas, consiguiendo un conocimiento y valoración tanto de las propias expresiones musicales y dancísticas, así como un acercamiento a los acontecimientos sociales que rodean a estas músicas. Esta tipología de música merece un espacio en las escuelas, en el sentido que también defienden Green (2002) o Campbell (2013), los estudiantes deberían aprender más acerca de la escuela la cultura musical de su entorno.

En segundo lugar, en cuanto a los contextos en que estas músicas se dan, la experiencia etnográfica realizada permitió conocer y comprender en mayor profundidad elementos relacionados con las tradiciones y la cultura popular que se vive principalmente en los pueblos rurales ubicados en la Región de Tarapacá. En estos lugares es donde se reúnen mayormente las comunidades que se han visto forzadas, principalmente por motivos económicos, a dejar sus tierras, y trasladarse a iniciar una nueva vida en la ciudad (Iquique o Alto Hospicio). Estos ex habitantes, se reúnen y vuelven a sus pueblos periódicamente a celebrar a su santo patrono o la virgen, agrupando a familias completas en las comunidades. Es en estas fiestas donde las bandas de bronces toman el protagonismo, tanto, que una fiesta no es concebible sin música y particularmente sin la música de las bandas de bronces.

Como se pudo evidenciar durante la investigación, la contratación de la banda es un momento esencial dentro de una fiesta. En el momento en que el contratista hace entrega de la banda al alférez del pueblo, se inicia oficialmente la fiesta. En definitiva, los elementos descritos muestran que los contextos en que las bandas de bronces se desenvuelven en la Región de Tarapacá son altamente relevantes a nivel social y cultural. De ahí se deduce que la inclusión, de las músicas de las bandas de forma contextualizada y con referentes en el entorno, suponen nuevamente una oportunidad de enriquecimiento educativo, no solamente a nivel musical, sino que engloba también un mayor nivel de conocimiento y comprensión de la cultura popular presente en Chile. En este sentido, para Donoso (2009) y Pino (2015) históricamente, la cultura ha sido invisibilizada por el sistema educativo chileno, obviando y no considerando todo el inmenso valor social y cultural que contiene.

5.1.1.2 La visión transversal de la educación musical

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reafirmar una vez más la importancia que tienen los aprendizajes de carácter transversal en la educación formal. En el caso particular del contexto estudiado, la educación puede enriquecerse positivamente a partir de la inclusión de aprendizajes integrales que aporten a la formación del estudiante de una forma global, no solamente a partir de la adquisición de conocimientos y aprendizajes relacionados con la propia disciplina (Small, 1989, Swanwick, 1991, Abrahams, 2005, Elliot, 2012). Esta investigación confirmó la presencia de este tipo de aprendizajes de manera permanente en el desarrollo de la propuesta didáctica, desarrollando actividades que permitieron a los estudiantes

reflexionar sobre acontecimientos sociales importantes y no solamente relacionados con la música. Se logró que la música fuese el punto de partida y a partir de ella conseguir acercarse a otro tipo de aprendizajes (Elliot, 2001, Abrahams, 2008, Regelsky, 2009, Lines, 2009).

5.1.1.3 La importancia de la música tradicional en el aula

La experiencia aportada por los periodos de trabajo de campo, permitieron enriquecer y revalorizar la importancia de la inclusión de la música tradicional en el aula, no solamente por su valor musical, sino por todo el aprendizaje cultural que de ella es posible conseguir y que se convierte en una aportación significativa para el aprendizaje escolar. A nivel musical, uno de los resultados que se pudo extraer de la experiencia en terreno, consistió en la versatilidad de las músicas presentes, donde las bandas de bronces transitan desde lo tradicional a lo popular urbano sin problemas.

En este sentido no se observa ningún tipo de conflicto cuando las bandas interpretan alguna música de moda durante una verbena o un pasacalle en alguna fiesta. No obstante, los músicos de las bandas son muy conscientes de los usos y las funciones que tienen las determinadas músicas en los diferentes contextos. Para ello, cuando una banda de bronces participa de una fiesta tradicional, en todo momento están al servicio de la comunidad y, de esta forma, a través de la interpretación musical, sea esto de manera inconsciente o consciente, es que se busca el bienestar de la comunidad, y este se les otorga entregando las músicas apropiadas para cada momento requerido.

Asimismo, también es importante mencionar el valor que tienen las músicas marciales en estos contextos, reafirmando el sentido nacionalista que se desarrolla en ellos, donde paradójicamente se trata de pueblos con una marcada población migrante e indígena sobre los que, a través del tiempo, el sello de la chilenidad ha sido marcado de forma significativa (Uribe, 1963, Dannemann, 1975, Valverde, 2014, Guerrero, 2016).

Tal como indican Casals, Ayats y Vilar (2010), el valor de las músicas tradicionales en el aula no solo se relaciona con el rol conservador y transmisor de cultura, sino que además poseen un valor en sí mismas. En el caso de las músicas estudiadas como se pudo constatar en los análisis realizados, éstas se pueden considerar como un aporte a la clase de música ya que son capaces de enriquecer el aprendizaje musical principalmente desde el aspecto rítmico, permitiendo a los estudiantes desarrollar

habilidades de identificación y ejecución acentos, ritmos sincopados, así como de contratiempos, que son partes de las cualidades reconocibles de estas músicas.

Por otro lado, se propicia el desarrollo auditivo a partir de la identificación y la discriminación auditiva, ya que, dada la gran variedad de músicas presentes en este contexto, los estudiantes pueden llegar, a través de un aprendizaje sistematizado, a reconocer los pequeños matices que existen entre las diferentes danzas estudiadas. Estas diferencias, a nivel de ejecución instrumental, son reconocidas con mucha facilidad tanto por músicos, bailarines, como miembros de las comunidades donde se realizan las fiestas.

Estas músicas entregan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades interpretativas a nivel educativo, tal como indica Bresler (2004), cuando se refiere a las particularidades que posee la música escolar, y cómo a través del aprendizaje de estas músicas este quehacer musical se puede favorecer y enriquecer.

5.1.2 ¿De qué manera las músicas que interpretan las bandas de bronce de la Región de Tarapacá pueden enriquecer el trabajo musical escolar desde una perspectiva integral?

En relación a la segunda pregunta de investigación se hará referencia a los siguientes puntos de importancia para su discusión: en primer lugar, en cuanto a los aprendizajes interdisciplinarios a partir de las músicas estudiadas y, en segundo lugar, en cuanto al desarrollo personal e interpersonal desde el aprendizaje musical. A continuación, se desarrollan cada uno de estos puntos:

5.1.2.1 Aprendizajes interdisciplinarios a partir de las músicas estudiadas

Como se ha explicado en los puntos precedentes, es indudable el valor y enriquecimiento que puede aportar la música de las bandas de bronce en contextos de educación formal. No obstante, en este punto se hará referencia al valor interdisciplinario observado durante el desarrollo de la investigación y al hecho de que, según los resultados obtenidos, la clase de música se ve beneficiada en su conjunto (Eisner, 2004, Touriñan, 2011, Elliot, 2012). Esto se refiere a aquellos aprendizajes que no están directamente relacionados con el hecho musical, sino con la conexión con otras disciplinas del currículum. Este fue el caso de la relación directa con la asignatura de

historia y ciencias sociales, al abordar temas de localización geográfica, de conocimiento de territorios, junto con una mayor profundización en el aprendizaje sobre la historia del norte de Chile, la cual no siempre se trata en las clases de ciencias sociales, omitiéndose, muchas veces, puntos importantes tales como la invasión territorial, las guerras y sus causas, y los acontecimientos que llevaron a que la zona de Tarapacá pertenezca actualmente a Chile.

Por otro lado, al incluir esta propuesta, la danza como un elemento central de los aprendizajes, se relacionó directamente con la asignatura de educación física, que es la encargada de los aprendizajes relacionados a danzas tradicionales de Chile a lo largo de la enseñanza básica y media. Del mismo modo, por sus connotaciones de religiosidad popular, esta propuesta, pudo haberse abordado junto a la asignatura de religión, mostrando de esta forma a los estudiantes, diferentes maneras de vivir y experimentar las prácticas religiosas. No obstante, a pesar de que el material estaba dispuesto para su tratamiento interdisciplinar, tan solo fueron los propios docentes de la clase de música quienes desarrollaron estos puntos de los aprendizajes.

5.1.2.2 Desarrollo personal e interpersonal desde el aprendizaje musical

Tal como indican Small (1989), Casals (2006), Abrahams (2008, 2010), Touriñan y Longueira (2010) y Elliot (2012), la educación musical es una disciplina esencialmente interdisciplinar, es imposible desligar la práctica musical del factor de desarrollo humano que con ella se potencia. Es de esta forma que, en el caso de esta investigación en particular, los elementos de desarrollo personal e interpersonal estuvieron presentes a lo largo de toda la implementación de la propuesta didáctica, permeando continuamente la totalidad de los aprendizajes.

En el caso de aquellos aprendizajes relacionados con el ámbito intrapersonal, se destacan elementos tales como la autodisciplina, la constancia, la perseverancia y la capacidad de autocrítica, actitudes que continuamente se reforzaban durante las clases a partir de ejemplos sacados de la música estudiada y su contexto.

En el ámbito de desarrollo interpersonal, esta investigación, a través de la propuesta didáctica, pretendió propiciar espacios para el trabajo en equipo, además de fomentar el respeto por la diversidad cultural presente en las aulas chilenas. Por otra parte, apuntaba a la libertad de expresión basándose siempre en el marco del respeto y aceptación del otro a pesar de poder no estar de acuerdo. Este punto buscaba que los

estudiantes pudiesen generar un debate colectivo a cerca de la inmigración y los cambios que supone para una sociedad como la chilena, considerando que la base social del país está fundada por personas migrantes.

5.1.3 ¿Qué estrategias didácticas se pueden generar para enriquecer los recursos de aprendizaje en la clase de música, a partir de estas músicas?

Para finalizar y responder a la tercera pregunta de investigación, se hará referencia a los resultados obtenidos y su discusión en primer lugar, a los recursos para el aprendizaje musical y, en segundo lugar, a la innovación educativa en la clase de música.

5.1.3.1 Recursos para el aprendizaje musical

Los recursos utilizados en la propuesta didáctica fueron diseñados partiendo de la combinación de diferentes tipos de elementos que ofrecieran mejores posibilidades de acción en el aula. En este sentido se propusieron actividades de reconocimiento y discriminación auditiva donde las estrategias buscaban ir más allá de la típica clase de audición dirigida. En este caso se utilizaron, además, recursos de movimiento corporal y danza, para propiciar los aprendizajes.

Por otra parte, a nivel de ejecución instrumental, la propuesta entregaba a los docentes diferentes posibilidades de acción para la enseñanza de las músicas. Se hizo evidente que el recurso menos utilizado en las cuatro clases, fue la escritura musical con partituras, lo cual no impidió conseguir los objetivos de aprendizaje relacionados con la ejecución musical grupal. En este sentido siguiendo a Abrahams (2008) y Lines (2009) la utilización de escrituras alternativas y recursos auditivos, benefician el aprendizaje colectivo, el logro grupal y satisfacción de hacer música colectivamente.

En cuanto a los aprendizajes rítmicos recurrir a elementos tales como la percusión corporal, la utilización de instrumentos de percusión, o incluso de los elementos que había en las propias aulas tales como mesas, cuadernos y los lápices, permitió que los estudiantes no tuviesen impedimentos para conseguir los objetivos establecidos. Los aprendizajes rítmicos fueron considerados como uno de los puntos centrales dentro de la propuesta didáctica por su predominio en el contexto estudiado

Al observar que en la mayoría de los casos la música y a la danza se daban de forma conjunta, fue imposible separarlas y llevar al aula solo una parte de las experiencias recopiladas. De esta manera se constató que, en los contextos estudiados, músicas y danzas formaban un binomio indivisible. Por eso, dentro de las actividades propuestas, la inclusión de la danza estuvo continuamente presente. Para este fin se incluyó a un cultor de danzas tradicionales con quien los estudiantes y profesores tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias.

La presencia del cultor en el aula enriqueció los aprendizajes y según muestran los resultados analizados dinamizó la experiencia de aprendizaje, involucrando a la totalidad de los estudiantes, los docentes y en algunos casos incluso a la comunidad educativa.

5.1.3.2 Innovación educativa en la clase de música

La propuesta tuvo como objetivo acercar las músicas tradicionales al aula de música e igualmente impregnar la totalidad del currículum. Para este propósito uno de los objetivos principales de la investigación consistió en hacerlo a través de una propuesta experimental de innovación curricular, puesto que el currículum chileno, a nivel de educación musical no ha desarrollado claramente unas directrices y bases epistemológicas bien definidas para esta enseñanza (Pino, 2015).

La propuesta didáctica supuso continuamente una búsqueda de estrategias innovadoras, basándose en la búsqueda continua de diferentes caminos para llegar a un mismo objetivo. Por otro lado, se le dio énfasis considerable a la utilización de recursos auditivos para el aprendizaje instrumental, pese a que no siempre se los considera como una estrategia positiva para la clase de música.

En lo que se refiere a la inclusión de la danza como un elemento central dentro del contexto de estos aprendizajes, la participación del cultor supuso uno de los momentos de mayor significancia para los estudiantes. Si bien, en Chile la inclusión de cultores en la escuela no es algo nuevo, ya que ésta se viene implementando poco a poco desde el Ministerio de las Culturas (ex CNCA), no se reconoce aún como una práctica frecuente ni habitual en las clases de música. De hecho, cuando se preguntó a los docentes participantes de la encuesta si contaban con la presencia y participación de cultores en el aula, en todos los casos éste fue el recurso que menos se utilizaba y en la mayoría de los ellos, un recurso que nunca se había incluido.

5.2 Consideraciones finales

Para concluir este trabajo de investigación, y a partir de los resultados obtenidos y los análisis realizados, se pretende hacer las siguientes consideraciones finales.

En cuanto a las bandas de bronce de Tarapacá y su contexto, se ha evidenciado el potencial de este tipo de música como foco de interés para el aprendizaje escolar debido principalmente a la aportación cultural que su inclusión supone para el aula. Hay que destacar, en primer lugar, su dimensión cultural y que estas agrupaciones musicales son transmisoras de la tradición popular, lo cual conlleva un acercamiento y reconocimiento de estas expresiones culturales a diferentes grupos presentes en la sociedad chilena, otorgando un valor educacional a la diversidad de manifestaciones sociales presentes en las fiestas religiosas. En segundo lugar, estas músicas pueden ser tratadas desde una perspectiva que permita su comprensión a partir de una visión funcional y que de esta manera contribuya al desarrollo de una educación musical integral e interdisciplinar.

A nivel musical, la inclusión de este tipo de música en el contexto de la educación formal, tiene un papel importante en el desarrollo del aprendizaje, tanto a nivel del desarrollo auditivo como del aspecto interpretativo, debido a las características particulares que tienen las músicas que se interpretan en las bandas de bronce. De esta forma se genera en los estudiantes el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, así como el de la ejecución rítmica, ya sea a nivel instrumental, vocal y/o corporal.

A nivel pedagógico, estas músicas favorecen la innovación educativa en el ámbito de la educación musical, ya que la utilización de estos recursos de aprendizaje, conlleva a un tratamiento integral de la música y de sus elementos en el proceso de aprendizaje. Es destacable la valoración del contexto del cual provienen estas músicas, ya que se trata de un contexto de aprendizaje continuo en espacios informales. Por otro lado, se ha considerado como un elemento destacable la indivisibilidad de la música y la danza. Con ello, aparece una vez más el elemento interdisciplinar presente en esta investigación.

Las músicas estudiadas y sus contextos se expresan de manera fluida y libre de prejuicios academicistas entre el ámbito popular urbano y el contexto tradicional. De esta forma, es posible compartir tanto el entorno donde estas músicas se producen así, como su contextualización en el momento social en que se desarrollan dichos acontecimientos.

En lo que respecta a las músicas y el contexto en que estas son aprendidas por quienes integran las bandas de bronces, pueden suponer una importante estrategia de información a nivel de la educación formal, con el objetivo de conocer diferentes formas de aprendizaje musical siempre con fines funcionales. De esta forma, despojándose de los cánones tradicionales de la enseñanza de la musical formal, donde el fin es la música en sí misma, impidiendo de esta forma una visión global del fenómeno musical.

Los resultados obtenidos en esta investigación han mostrado que incluir músicas pertenecientes a contextos no formales permitió a los estudiantes no tan solo aprender sobre la música y sus elementos, sino que también supuso en los alumnos un desarrollo intelectual integral. Este desarrollo intelectual se puede, en el largo plazo traducirse en una capacidad mayor de reflexión, en el desarrollo de un pensamiento crítico, además de favorecer un mayor conocimiento en los estudiantes que, con el tiempo, puede llevar incluso a un mayor compromiso social con grupos históricamente excluidos. Entre estos grupos, hay que destacar los pueblos originarios del norte de Chile y otros grupos sociales marginados y que pese a tener importantes carencias, tienen con ellos importantes recursos sociales y culturales que potencian en la participación en fiestas tradicionales como las estudiadas en esta investigación.

5.3 Limitaciones y Prospectiva

A lo largo del desarrollo de esta investigación ha existido consciencia de las limitaciones frente a la gran necesidad de implementación presentada. Sin embargo, debido a que se trató de una investigación de carácter exploratorio, se deja la puerta abierta y la manifiesta necesidad de continuar con estas investigaciones tan necesarias para el enriquecimiento y valoración del patrimonio cultural que debe estar presente en la educación formal. La presencia de la música tradicional en la escuela ya existe, pero, también éstas deben revisarse, actualizarse, contextualizarse y mejorarse continuamente.

5.3.1 La investigación

Esta investigación presentó debilidades las cuales se intentaron controlar de la mejor forma, cambiando las estrategias de investigación en varias ocasiones, principalmente debido a las particularidades de la misma, entre las cuales, la distancia, el desfase horario, las diferencias en el calendario escolar, la falta de apoyo de las instituciones educacionales en Chile, hicieron que en momentos se tornara todo muy dificultoso. Por otro lado, debido a la falta de experiencia por parte de la investigadora, parte de los datos recogidos debieron ser recogidos dos veces, ya que la elaboración de parte de los instrumentos no fue la óptima y se debieron realizar mejoras sobre la marcha, lo que, al momento del análisis de los datos, presentó mayores dificultades en los resultados.

La investigación colaborativa es una fuente muy valiosa para el desarrollo de investigaciones en el aula, y que en el caso de esta experiencia suplió la imposibilidad de la investigadora principal en el aula, ya que la propuesta inicial consideraba la investigación-acción como la principal estrategia de investigación. Sin embargo, gracias a la colaboración y compromiso de los docentes colaboradores se pudieron conseguir las evidencias necesarias para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, se plantea la posibilidad real de continuar con investigaciones en esta línea, ya que como se ha demostrado a lo largo de este estudio, la importancia para el aprendizaje que supone la inclusión de estas músicas en la educación formal, permitirá un enriquecimiento del patrimonio sonoro educativo. Este tipo de investigaciones pueden ser realizadas en diferentes contextos culturales y sociales, así como también en diferentes países y latitudes del planeta, siendo siempre conscientes que la importancia primaria de estas músicas como objeto de aprendizaje escolar radican en el valor cultural que tienen por sí mismas.

5.3.2 La propuesta didáctica

La investigación realizada tuvo como núcleo central el diseño y la implementación de una propuesta didáctica. Con el objetivo de aportar en futuras propuestas de investigación de estas características o bien para la elaboración de propuestas para realizar directamente en el aula, se proponen algunas indicaciones que pueden permitir la mejora en los resultados futuros:

5.3.2.1 Necesidad de implementación desde el comienzo de la enseñanza básica

La inclusión de la música tradicional en el curriculum formal debería necesariamente hacerse desde el comienzo de la educación básica, sino antes ya en la educación infantil. Esto principalmente porque los estudiantes tienen el derecho a conocer y comprender cuales son las músicas no populares urbanas que coexisten en los espacios sociales y de esta forma conseguir valorarlas por lo que son, Por otro lado, estas músicas constituyen un aporte significativo a nivel musical, el cual contribuye a enriquecer las prácticas musicales que se desarrollan en el aula de música, las cuales muchas veces son limitadas dado el escaso conocimiento que se tiene sobre ellas.

5.3.2.2 Tiempo

La propuesta diseñada incluía 9 temáticas para trabajar, las cuales fueron seleccionadas en función de las experiencias de trabajo etnográficas realizadas con anterioridad. Una propuesta de estas características, no puede ser trabajada en un solo nivel de enseñanza, como se pretendió en esta investigación donde solo se proponía para sexto básico. Por el contrario, una propuesta como esta, puede ser abordada a lo largo de todo el segundo ciclo de enseñanza básica fraccionando las unidades temáticas y distribuyéndolas a lo largo de los cuatro años. De esta manera se conseguiría una mayor profundización de los aprendizajes, una mayor comprensión de los acontecimientos tanto musicales como sociales y se podría realizar un trabajo musical con una mayor profundización y dedicación.

Por otro lado, considerando que los tiempos asignados a las clases de música en el segundo ciclo de enseñanza básica se reducen solamente a 45 minutos por semana, se hace aún más necesario, trabajar esta propuesta a lo largo de más de un curso y distribuirlo de forma equilibrada en el tiempo.

5.3.2.3 Recursos

Los recursos utilizados en esta propuesta permitieron a los docentes contar con más de una alternativa para conseguir un mismo aprendizaje. Por este motivo al momento de planificar propuestas similares es necesario conocer el aula real que existe en Chile, donde no hay instrumentos y se cuenta con escasos medios para la realización de una clase de música. No obstante, es importante comprender el aporte que pueden realizar las figuras de cultores en el aula, estos cultores no solamente pueden que ser externos. Es importante considerar las experiencias que tienen los propios integrantes de los entornos familiares de los estudiantes, donde muchas veces es posible contar con alguna persona que sabe o que tuvo la experiencia cuando joven, etc., de estar en contacto con las experiencias de aprendizaje que se quieren alcanzar en la clase.

En el caso de esta investigación la inclusión del cultor, fue reemplazada por la elaboración de videos para ser presentados en las aulas, donde no fue posible contar con su participación de manera presencial y, donde los estudiantes tuvieron de igual forma la posibilidad de acercarse a la realidad estudiada. Otra posibilidad sería contar con una figura de estas características vía video llamada o través de plataformas de internet, considerando lo que este dentro de las posibilidades del profesor a cargo del aula.

En lo referido al repertorio desarrollado, la utilización de formas efectivas para el logro de los aprendizajes, deben estar por sobre la capacidad de los estudiantes de guiarse exclusivamente por el uso de una partitura. Esta investigación demostró que la utilización de grafías alternativas y por sobre todo la utilización del aprendizaje auditivo por repetición como las formas más efectivas de aprendizaje.

Cuando se trata de contextos de enseñanza musical masiva donde las clases en muchas ocasiones superan los 40 estudiantes por aula, los objetivos que debieran primar son aquellos relacionados al desarrollo de la experiencia musical, por sobre la adquisición del lenguaje musical. Por este motivo se invita a los docentes a ser flexibles en este sentido y buscar siempre las vías alternativas que permitan que la experiencia musical sea un momento de satisfacción y alegría para los estudiantes.

Trabajar este tipo de músicas en el aula supone un desafío tanto para los docentes como para los estudiantes, especialmente cuando, tal y como se ha visto en esta investigación la música se convierte en un complemento para una experiencia de aprendizaje integral.

Se propone a los docentes de música a ser capaces de llevar a cabo la experiencia de enseñanza la danza en la clase de música y no depender exclusivamente de lo que se haga a partir de la clase de educación física. Los profesores de música deben ser capaces de desarrollar sus propias habilidades para la danza y como consecuencia ser capaces de transmitirlos en el aula, haciendo de esta forma que el aprendizaje musical sea más completo e integral.

5.3.2.4 Aprendizajes interdisciplinarios

Se propone a sí mismo para futuras implementaciones didácticas, tener en consideración las posibilidades interdisciplinarias que a partir de aprendizajes de estas músicas es posible desarrollar, para esto el docente debería ser capaz de propiciar el trabajo con otras asignaturas del curriculum y de esta manera los aprendizajes tendrían un valor superior al que se puede lograr trabajando de forma permanentemente individual.

El docente debiera ser consciente de que a partir del aprendizaje musical es posible cruzar la frontera de lo contemplativo y hacer de la experiencia musical un momento para el enriquecimiento cultural, así como también para poder entregar las herramientas necesarias para que el estudiante se pueda desenvolver en la sociedad a la cual se integrará.

5.3.2.5 Evaluaciones

Uno de los grandes conflictos que existe continuamente a nivel de educación musical en el sistema de educación formal, se relaciona con los procesos de evaluación. Ya que en muchas ocasiones el docente no cuenta con las herramientas suficientes para desarrollar las estrategias evaluativas más idóneas. Las evaluaciones en este sentido y para el trabajo que aquí se propone tiene que ser continuamente revisado, mejorado, probado y discutido tanto entre la comunidad de docentes de música, pero además con los propios estudiantes, siendo estos últimos los actores principales del proceso de aprendizaje. Por este motivo se propone que este tipo de experiencias de aprendizaje sean evaluadas a través de técnicas mixtas, donde se incluyan las evaluaciones que realicen los docentes, pero además entregando un valor importante a los procesos de los propios estudiantes en relación a la auto evaluación y la evaluación entre pares, otorgando un mayor nivel de consecuencia y responsabilidad a los estudiantes.

5.3.2.6 Valoración de estas experiencias por parte del Ministerio de Educación

Se hace necesario que el Ministerio de Educación de Chile, sea un actor relevante dentro de la inclusión y desarrollo de estas músicas en el curriculum formal chileno. Será solo de esta forma que se puedan conseguir cambios reales en el sistema educativo, de lo contrario solamente se reduce a iniciativas que no trascienden en el tiempo por falta de los apoyos necesarios.

Es una necesidad vital para conseguir estas metas que los docentes dispongan de materiales didácticos para el desarrollo de estas temáticas en sus aulas, esto a partir de la elaboración de materiales de apoyo como libros, o bancos virtuales de material. Por otro lado, es muy importante contar desde el Ministerio de Educación, con la posibilidad de que los docentes tengan la oportunidad de reciclar conocimientos y adquirirlos en los casos en que durante la formación universitaria no los hayan tenido.

En lo que respecta a la formación universitaria, se vio reflejado a lo largo de esta investigación que la mayoría de las universidades chilenas donde se imparte la formación para docentes de educación musical, no cuenta con una formación en la línea de aprendizaje de músicas tradicionales, dejando a los docentes sin las herramientas necesarias para afrontar estos conocimientos y poder llevarlos al aula.

Finalmente se plantea la necesidad de continuar con la realización de este tipo de investigaciones en el contexto chileno, ya que la bibliografía existente sugiere una desventaja considerable en relación a otros temas de investigación en música. Se plantea el abordaje de estas investigaciones desde una perspectiva interdisciplinar donde se puedan desarrollar en conjunto a disciplinas tales como la etnomusicología, la antropología, o desde una perspectiva integradora de los aprendizajes escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22.

Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: una pedagogía crítica para la educación musical. McLaren, P., Kincheloe, J. (editores). *Pedagogía crítica: de que hablamos, donde estamos*. 305-322. Barcelona: Ed. Graó.

Abrahms, F. (2010). O passo (the step), a critical pedagogy for music education from Brazil. Clements, A. (editor). *Alternative approaches in music education. Case studies from the field*. 177-199. Maryland: Rowman and Littlefield Published, inc.

Alarcón, R. (2014). Adiós a Raquel Barros, pionera de la investigación folclórica en Chile. *Radio Universidad de Chile*. Recuperado en <http://radio.uchile.cl/2014/08/11/adios-a-raquel-barros-pionera-de-la-investigacion-folclorica-en-chile/>

Alcoreza, R. (2014). Seis anotaciones sobre identidad boliviana. *Erbol Digital*. Recuperado en http://www.erbol.com.bo/opinion/comuna/seis_anotaciones_sobre_identidad_boliviana

Ameigeiras, R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. Vasilachis, I. (Editor) *Estrategias de investigación cualitativa*. 107-152 Barcelona: Ed. Gedisa.

Anderson, M. (1991). Toward a Multicultural Future. *Music Educators Journal*. Vol. 77, Issue 9. 29 – 33 First Published May 1, 1991. Recuperado en <https://doi.org/10.2307/3398188>

Anderson, W., Campbell, P. (1996). *Multicultural Perspectives in music Education*. Virginia, USA: (2n ed.) Menc.

Angrosino, M., (2007) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.

Apple, M., (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ed. Akal.

Azcona, J. (1996). Fiesta religión e identidad colectiva. 5 proposiciones para un estudio de las fiestas de San Fermín de Pamplona. Beriain, J., Lanceros P. (editores) *Identidades culturales*. 177-188. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Astruells, S.** (2003). *La Banda Municipal de Valencia y su aportación a la historia de la música Valenciana*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia. Recuperado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9846/ASTRUELLS.pdf?sequence=1>
- Arango, A.** (2008). Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia). *Revista colombiana de Antropología*. Vol. 44 (I). 157-189. Recuperado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252008000100006
- Barniol, E.** (2015). Pensament pedagògic i acció educativa de Zoltán Kodály. *Comunicació educativa*, (12), 36-41.
- Barros, R., Dannemann, M.** (2002). Los problemas de la investigación del folklore musical chileno. *Revista musical chilena*. Vol. 56 (Supl. espec), 105-119. Recuperado en <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002005600015>
- Behage, G.** (1985). Música folklórica de Latinoamérica. Nettl, B. (editor). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. 203-228. Madrid: Ed. Alianza.
- Blacking, J.** (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blaukopf, K.** (1988). *Sociología de la música*. Madrid: Ed. Real Música.
- Burke, P.** (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Ed. Akal.
- Bresler, L.** (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical*. Vol. 1 (1), 2-18. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9594>
- Campbell, P.** (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*. Vol. 11, Issue 1. 42-51. Recuperado en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13211103X980110010>
- Campbell, P.** (2004). *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P.** (2013). Etnomusicología y educación musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1. 42-51. Recuperado en <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/29>

Cánepa, G. (1996). Danza, identidad y modernidad en los Andes: El caso de las danzas en la fiesta de la Virgen del Carmen en Paucartambo. Baumann M. (editor). *Cosmología y música en los Andes*. 453-482. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag / Madrid: Iberoamericana.

Cantón, I., Fabián, G. (2010) El currículo en la práctica musical. *Revista Iberoamericana de Educación* 51 (4), 1-12. Recuperado en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1827>

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Carrera, P. Luque E. (2016). *Nos quieren más tontos*. Barcelona: Ed. Viejo Topo.

Casals, A. (2006). Etnicidad y canción tradicional: Un binomio que políticamente también se juega en la escuela. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Antropología Aplicada. Santander, diciembre 2006. Recuperado en : <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaeducacio/content/documents-labast>

Casals, A. (2010). Trencant estigmes tot glosant. *Revista electrònica Prodiemus*. 1-7. <http://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000138.pdf>

Casals, A, Vilar, M & Ayats, J. (2011). “I’m not sure if I can, but I want to sing!”: Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*. 28(3), 247-261.

Centro de estudios MINEDUC, (2013). *Estadísticas de la educación, 2013*. Ministerio de Educación, Chile.

Chipana, G., Mejillones, G. y Mujica F. (2011). Las bandas de música: símbolo del carnaval paceño. *Anales de la Reunión Anual de Etnología*, 22. Tomo II, pp. 401-407. Recuperado en <http://hdl.handle.net/123456789/302>

Civallero, E. (2011) Los aerófonos andinos: Historia. *Revista digital Tierra de vientos*. Recuperado en <http://tierradevientos.blogspot.com.es/2011/01/los-aerofonos-andinos-historia-2.html>.

Claro, S. (1977) *Música y Religiosidad Popular*. El Mercurio (diario: Santiago, Chile). Archivo de Música. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile. Recuperado en <http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/624/w3-article-154102.html>

CNN Chile (2014). Entrevista a Margot Loyola y Osvaldo Cádiz. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=zAvlw5tQFKg>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio de caracterización de Escuelas Artísticas*. Recuperado en [www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural.Sección observatorio Cultural](http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural.Sección%20observatorio%20Cultural).

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2012). Observatorio Cultural. Departamento de estudios, sección Observatorio Cultural, julio de 2012. Recuperado en http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/07/observatorio_cultural_n10.pdf

Consejo de la cultura de Chile y Perú (2014). *Y unidos todos como una fuerza. El señor de los Milagros en Chile*. Recuperado en <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/12/senor-milagros.pdf>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2016). *Política Nacional del Campo de la Música 2017-2022*. Recuperado en <http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-musica-2017-2022/>

Coombs, P., Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help (English)*. A World Bank research publication. Baltimore MD: The Johns Hopkins University Press.

Costa, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica Leeme*. 12. 1-7. Recuperado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf>

Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical Pragmatism and competences in music education. *Revista Leeme*, 21. 1-16

Dannemann, M. (1964). El folklore en la educación musical. *Revista musical chilena*. 18, 87-88. Recuperado en <http://www.revistaderechopublico.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/13613/13878>

Dannemann, M. (1975). Situación actual de la música folclórica chilena, según el atlas del folclor de Chile. *Revista musical chilena*. 29, 131. Recuperado en <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/11394/11733>

Daponte, J. (2010). *El Aporte de los negros a la identidad musical de Pica, Matilla y Tarapacá*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo para el Fomento de la Música Nacional, Universidad de Chile.

Davis, Robert A. (2009). Educación musical e identidad cultural. Lines, D. (editor). *La educación musical para el nuevo milenio*. 71-90. Madrid: Morata.

- Del Rincón, D., Lato Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., i, A., Arnal, J., i Sans, A.** (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Dewey, J.** (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Dewey, J.** (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- D'Harcourt, R. y D'Harcourt, M.** (1925). *La musique des incas et ses survivances*. París: Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- Díaz, A.** (2009). Los Andes de Bronce. *Revista Historia*. 42, vol. II julio-diciembre. 2009. 371-399. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200002>.
- Donoso, K.** (2009). Por el arte-vida del pueblo: Debates en torno al folclore en Chile. 1973-1990. *Revista musical chilena*. 63(212), 29-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902009000200004>
- Dunbar-Hall, P.** (2009). Ethnopedagogy: Culturally contextualized learning and teaching as an agent of change. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 8(2), 60-78.
- Durán, G. Kremerman, M.** (2015) M. *Los verdaderos sueldos de Chile: panorama actual del trabajo usando la encuesta NESI*. Documento área de salarios y desigualdad. Fundación Sol. Santiago Chile. Recuperado en <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/06/Verdaderos-Salarios-2015.pdf>
- Eisner, E.,** (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*. Vol. 50, Nº 191, 15-34
- Eisner, E.** (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- El Mercurio** (2014). Violeta Parra expone en el Louvre. Recuperado en <http://www.elmercurio.com/blogs/2014/04/12/21015/Violeta-Parra-expone-en-el-Louvre.aspx>
- Elliott, D.** (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24, No. 1, Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring, 1990).147-166 Recuperado en <http://www.jstor.org/stable/3332862>
- Elliott, D.** (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Elliott, D. (2001). Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*. 17(1), 32-41.

Elliott, D. (2012). Another perspective: music education as/for artistic citizenship. *Music Educator Journal*. Vol. 99 Issue 1. 21-27. Recuperado en <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>

Encabo, E. (2007). *Música y nacionalismos en España: el arte en la era de la ideología*. Barcelona: Ed. Erasmus.

Errazuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile

Eyzaguirre, S. (2012). Fortalecimiento de la educación escolar pública: ¿desmunicipalización? Centro de Estudios Públicos. Puntos de Referencia n° 340, enero de 2012. Recuperado en <https://www.cepchile.cl/fortalecimiento-de-la-educacion-escolar-publica-desmunicipalizacion/cep/2016-03-04/095750.html>

Facuse, M., & Nentwig, A.-C. (2013). Las músicas tradicionales en la era global: trayectorias, sociabilidades e imaginarios en clave comparada. Presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Santiago, Chile.

Fernández, G. (2000). Creencias populares y prácticas religiosas en España y América: "sacamantecas en Los Andes del Sur. Una perspectiva comparada. Vizueté, J. et. al. (editor) *Religiosidad popular y modelos de identidad en España y América*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. 1(19), 1-16.

Flores, S. (2007). Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical. Tesis doctoral, UNED

Flores, L. (2013). Diablos y diabladas. Documental. Iquique TV. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=F9k5CKPKM4Q&t=888s>

Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* 695-727. London, UK: Sage

Freire, C. (2010). Música cuencana: apuntes para su historia. *Revista del Consejo Cantonal #69*. Ilustre municipio de Cuenca.

Friedman, M., Friedman, R. (1992). *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini.

García, P. (2009). Fiesta de La Tirana en el contexto del Centenario de 1910: Mito y consolidación temprana de su origen y prestigio. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, XXIII. 23-57.

García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista electrónica Leeme*. 40. 1-18. Recuperado en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/10914/10247>

Giroux, H. (2008). Rethinking Democratic Education in the New Millennium. *Teachers College Record* (September 8, 2008). Recuperado en www.tcrecord.org

Godínez, J. (2016). Historia del festival de bandas: arte, música, percusión, viento y bronce. *La patria en línea*. Recuperado en <http://www.lapatriaenlinea.com/?t=historia-del-festival-de-bandas-arte-ma-sica-percusion-n-viento-y-bronce¬a=246536>

Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*. Vol. 87, 1. 34-37.

González-Martín, C. (2014). Músiques del món : anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a l'escola. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

González-Martín, C., Valls A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 31 (especial 5), 984-1001.

Gorostidi S., Samela G. (2008). Prácticas pedagógicas de los aprendizajes musicales informales, fuente de estrategias para la producción de trabajos musicales creativos. *Revista de música Clang*. 2. 60-66 Recuperado en <http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B013%20Susana%20Gorostidi.pdf>

Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Londres: Ashgate Publishing Limited.

Green, L. (2008). *Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.

Guerrero, B. (2012). Sonidos de los bronces. *Bernardo Guerrero*. Consultado en <http://bernardoquerrero.cl/sonidos-bronces-2/>.

Guerrero, B. (2013). Chile, aquí tienes a tu madre: chilenización y religiosidad popular en el norte grande. *Revista Persona y Sociedad*. Vol XXVII. N° 3. 101-124

Guerrero, B. (2015). Religiosidad popular y vida cotidiana en el norte grande de Chile. Ponencia presentada en la IV semana Teológica, Universidad Católica del Norte.

Guerrero, B. (2016). San Lorenzo el lolo. *Tarapacá en el mundo*. Consultado en <http://www.tarapacaenelmundo.cl/index.php/patrimonio/religiosidad-popular/115-san-lorenzo>

Gutiérrez, R., Cremades A., Perea B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Revista de Ciencias Humanas Espacio y tiempo*. N° 25-2011.151-161.

Guzmán, C., (2008). Origen e Historia de la Virgen de la Candelaria. My Candelaria.com Consultado en <http://www.mycandelaria.com/publicaciones/Origen%20e%20historia%20de%20la%20Virgen%20de%20la%20Candelaria.pdf>

Guzmán, F. (2015). Bandas de música de libertos en el ejército de San Martín. Una exploración sobre la participación de los esclavizados y sus descendientes durante las Guerras de Independencia. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*. 6, n° 7. 18-36. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria>

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Hernández, F. Buendía, L., Colás, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Barcelona: Ed. McGraw Hill/interamericana de España.

Hobsbawm, E., Ranger, T. (1983). *The invention of the tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Identidad y futuro (2017). Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá 2017. Recuperado en <https://identidadyfuturo.cl/2017/08/02/fiesta-de-san-lorenzo-de-tarapaca-2017/>

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017). Resultados parciales Censo. <http://www.ine.cl/>

Isamitt, C. (1946). El folklore como elemento básico del liceo renovado. 2, 13 <http://www.investigacionesgeograficas.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/11192/11516>

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.

Jorquera, R. (2017). Tensiones paradigmáticas en la inclusión de músicas populares urbanas en la educación musical chilena. Ponencia IX Congreso de chileno de Musicología. Santiago, Chile.

Katz-Rosene, J. (2014). The Cultural Positioning of the Banda de Músicos in the Central Andes of Perú. *Latin American Music Review*. XXXV (2). 260-288.

Lara, J. (1999). Cristo-Helios americano: la inculturación del culto al sol en el arte y arquitectura de los virreinos de la Nueva España y el Perú. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 74/75, 28-49.

Latham, A. (2008). *Oxford Diccionario Enciclopédico de la Música*. Ed. Fondo de Cultura Económica 2008.

Lines, D. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. Lines, D. (editor). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.

Lira, C. (2016). En torno al concepto de religiosidad popular. *Revista Aisthesis*, (60), 297-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812016000200021>

López, G. Lordoño, M. (2006). Las bandas de música en Antioquia. Oportunidad y compromiso. *Revista Artes*. N° 11 vol. 6. 46-55.

López, L. (2008). Identidad, interculturalidad y ciudadanía en Bolivia. Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Consejos educativos de pueblos originarios de Bolivia. Recuperado en <http://programa.proeibandes.org/lideres/7ma/Modulos/Modulo05.pdf>

Loyola, M. (1994) *El cachimbo. Danza tarapaqueña de pueblos y quebradas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

Madrid, A. (2010). Música y nacionalismos en Latinoamérica. Recasens, A. (editor). *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Madrid: Akal.

Mamani, C. (2005). El esparcimiento de los bronce en Los Andes: Los lata-phisiris y su vigencia total. Recuperado en <http://www.ifeanet.org/temvar/RAE2005-3.pdf>.

Mansilla, H. (2012). La identidad boliviana como consciencia de una crisis histórica: entre el populismo autoritario y la preservación de valores ancestrales. *Revista Enfoques*, 24(1), 89-108. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212012000100007&lng=es&tlng=es

- Martí, J.** (1995). La idea de relevancia social aplicada al estudio del fenómeno musical. *Revista Transcultural de música*, 1.
- Martí, J.** (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Ed. Deriva.
- Martí, J.** (2005). Festes d'altres tradicions. Soler, D. (editor). *Tradicionari. Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*, Vol. IV: La Festa. Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- Martí, J.** (2008). *Fiesta y ciudad: pluriculturalidad e integración*. Departamento de Antropología de España y América. Madrid.
- Martín, C., Guzmán, E.** (2009). La construcción de una orquesta amateur. Música sinfónica desde el sur de Londres. *Revista Sociológica*, 24, nº 71. 251-262
- Martínez, M.** (1987). *Diagnóstico de la situación ocupacional del Estado de Chiapas*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.
- McLaren, P.** (2003). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: 4º edición. Ed. Siglo XXI.
- Mendoza, Z.** (2001). *Al son de la danza: identidad y comparsas en el Cuzco*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mendívil, J.** (2004). Huaynos híbridos: estrategias para entrar y salir de la tradición, *Lienzo* nº 25. 27-64.
- Mendívil, J.** (2012). Wondrous Stories: el descubrimiento de la pentafonía andina y la invención de la música incaica. *Revista Resonancias*, vol.16, nº3. 61-77
- Mendívil, J.** (2014). Huayno. En *enciclopedia of Popular Music of the world. Genres: Caribbean and Latin America*, (ed) Horn, D. et. al., 386-392. London: Bloomsbury Publishing.
- Mercado, C.** (2010). Bailes chinos del Aconcagua: una historia en dos acordes. Recasens A. (editor) *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Madrid, Akal.
- Merino, L.** (2017). Editorial II Violeta Parra: figura canónica de la música chilena y universal. *Revista Musical Chilena*, 71(227), 9 - 10. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/46813/48805>
- Merriam, A.** (1964). Usos y funciones. Cruces, A, et al. *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. 275-296. Madrid: Trotta

Ministerio de Educación de Chile (1999). Educación artística. Programa de Estudio para sexto año básico. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago Chile. Recuperado en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ed_Artistica6.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Aporte Pedagógico de las Artes para una Educación de Calidad. Conversemos: Cuadernos Pedagógicos*. Recuperado en <https://basica.mineduc.cl/2016/09/09/aporte-pedagogico-las-artes-una-educacion-calidad/>

Miñana, C. (2005). *Aprendiendo a vivir juntos desde las prácticas artísticas: utopías y realidades*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.

Miñana, C. (2006) Entre el folclore y la etnomusicología, 60 años de estudios sobre música popular tradicional en Colombia. *Revista de música en la cultura*. A Contratiempo, n° 11, 36-44. Bogotá. Recuperado en www.humanas.unal.edu.co/colantropos

Morandé, P. (2010) *Ritual y palabra. Aproximación a la religiosidad popular latinoamericana*. Santiago: Colección Vanguardia.

Mullo, J. (2009). Música patrimonial del Ecuador. *Revista bimestral Anaconda* n° 23

Murillo, C. (2016). Expresión musical del carnaval de Oruro en Europa. La patria en línea. Recuperado en <http://www.lapatriaenlinea.com/?nota=245890>

Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo: una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Narváez, G., Matute, W. (2011). La Docu-ficción en el Contexto Sociocultural actual de Cuenca: Antropología Visual, nueva mirada sobre los procesos culturales. Propuesta y realización de una docu-ficción sobre las Bandas de Pueblo de Cuenca. Universidad de Cuenca. Tesis de Especialización. Recuperado en <http://studylib.es/doc/8548114/repositorio-digital-de-la-universidad-de-cuenca>

Nettl, B. (1985). **Música folklórica y tradicionales de los continentes occidentales**. Madrid: Ed. Alianza Música.

Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship. *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 8(1). Recuperado de <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>

Noya, J. (2011). *Armonía universal: música, globalización cultural y política internacional*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Núñez, J. (2010) Música, etnicidad e identidad mapuche: una mirada crítica al Chile multicultural. *Revista Haol*. nº 23. 147-154.

Padilla, J. (2017). La colonización cultural ha hecho que generaciones renieguen de su identidad. Recuperado en <https://www.nodal.am/2017/06/la-colonizacion-cultural-ha-hecho-generaciones-renieguen-identidad/>

Paredes, M. (1949) *El Arte Folklórico de Bolivia*. La Paz: Ed. Gamarra.

Pauwels, G. (2009). El origen del carnaval de Oruro, Periódico Digital de Investigación sobre Bolivia. Recuperado en http://www.pieb.com.bo/sipieb_dossier.php?idn=3575&id=3588&c=2

Pelinsky, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.

Periódico digital de investigación sobre Bolivia (2011). El devenir histórico de la morenada central de Oruro. Recuperado en <http://www.pieb.com.bo/nota.php?idn=5483>

Pino, O. (2015). El concepto de música en el curriculum escolar chileno 1810-2010. Tesis para optar al grado de Magister en Artes, mención Musicología. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Pliego, G. (2012). La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12 - 35. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10569/10647>

Poblete, C. (2016). Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pratte, R. (1979). *Pluralism in Education*. Springfield: Charles Thomas.

Precht, J. (2001) Virgen del Carmen en la Historia de Chile. *El Mercurio*. Obispado de San Bernardo. 16 de julio de 2001. Consultado en <http://www.virgendelcarmen.cl/vdc-en-la-historia-de-chile.php>

Ráez, M. (2004). *Melodías de los valles sagrados: Fiestas y danzas tradicionales del Cuzco*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, Centro de Etnomusicología Andina.

Recasens, A. (2010). *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Madrid: Ed. Akal.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Revista última Década* n° 22. 95-110 CIDPA, Valparaíso. Recuperado en http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/art05.pdf

Regelski, T. (2007). Dando por sentado el “arte” de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista Electrónica de Leeme*, 19. 2.

Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia. Lines, D. (editor) *La educación musical para el nuevo milenio*. 21-47.

Reyna, C. (2013). Ritual & Música: algunas funções simbólicas e sociais das músicas do ritual Santiago nos Andes Centrais do Peru. *TRANS-Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review* 17.

Riaño, M. (2009). La gestión de las actividades en el G-9 en contextos de educación formal y no formal. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n° 1. 149-153

Rojas, G. (2014). Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la simetría axial en grado de séptimo de educación básica desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Palmira, Colombia.

Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.

Rodríguez, J. (2016). La Nueva Canción Chilena: un ejemplo de circulación musical internacional (1968-1973). *Revista Resonancias*, vol. 20, n°39. 63-91.

Sainz, R., (2002). Historia de las bandas militares y su evolución hasta nuestros días. *Instituto de investigaciones antropológicas museo antropológico UMSS*. Serie Música Popular, año 4 n°27.

Salazar, C. (2012). *San Lorenzo de Tarapacá: Memoria y legendario de un santo y una fiesta*. Versión online, recuperado en https://issuu.com/urbatorium/docs/san_lorenzo_de_tarapaca/357

- Salazar, N.** (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. 16(31). 205-218.
- Sanz, F.** (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ed. Académicas.
- Sánchez, M.** (2007). El gran poder de la música y la danza popular en Bolivia. *Musef XXI RAE*. 425-434.
- Santiago, J.** (2012) *Amateur y profesionales*. Recuperado en <http://revistacortiza.blogspot.com.es/2012/06/amateurs-y-profesionales-jose-antonio.html>
- Schampke, A.** (2017) Indicadores de la prehistoria música del norte de Chile. Las flautas de Pan del sitio arqueológico Azapa-6, valle de Azapa. *Mundo Florido-Arqueomusicología de las Américas*. volumen 5 (11-24). Matthias Stöckli & Mark Howel (eds.). Ekho Verlag. Berlín-Alemania.
- Shifres, F., Gonnet, D.** (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus revista de estudios en música, cognición y cultura* 3 (2). 51-67.
- Small, C.** (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- Small, C.** (1997). El musicar. Un ritual en el espacio social. Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología: Benicàssim, Villa Elisa, 23-25 de mayo de 1997. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4338>
- Small, C.** (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown. CT: Wesleyan University Press.
- Solórzano, P.** (2014) La banda de pueblo en el contexto sociocultural del cantón Girón. Tesis de Mg. En Pedagogía e investigación musical. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Swanwick, K.** (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Taylor, S. Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tejedor, F.** (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*. 18, (2), 319-339.

Touriñan, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. 22 (2), 151-181.

Touriñan, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Revista Estudios sobre educación* 21, 61-81. Recuperado en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4422>

UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Publicado por Unesco. Recuperado en [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja de Ruta para la Educación Artística.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica.pdf)

Uribe, J. (1963) *La Tirana de Tarapacá*. Santiago: Ed. Mapocho.

Valverde, X. (2013). Análisis de fortalezas y debilidades en relación al aporte de la Educación Artística en los subsectores de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias de los docentes de primer ciclo básico del colegio Hispano Italiano de la ciudad de Iquique. Tesis de Magister en desarrollo curricular y proyectos educativos. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.

Valverde, X. (2014). Las Bandas de Bronces de la región de Tarapacá como espacios de aprendizaje musical en contextos no formales. Trabajo Final del Máster de Investigación en Musicología y Educación Musical, Universidad Autónoma de Barcelona.

Valverde, X., Casals, A., Godall, P. (2017). Las bandas de bronces de Tarapacá (Chile) como contexto de aprendizaje musical y de transmisión cultural. *Revista Ciencias Sociales*. 29 (39). 29-35. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Recuperado en <http://www.revistacienciasociales.cl/ojs/index.php/publicacion/article/view/64>

Valverde, X, Casals, A. (2017). Sonidos del desierto: la música de las bandas de bronces de la región de Tarapacá en la educación formal chilena. *Revista Neuma*. vol. 2, año 10, 84-105. Universidad de Talca. Recuperado en <http://neuma.otalca.cl/wp-content/uploads/2018/03/Valverde.pdf>

Valverde, X. Godall, P. (2018) Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista electrónica Leeme*. 41. 17-34

Vasilachis de Giardino, I. (coord.), Ameigeiras, A., y otros (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Veblen, K., Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. Colwell, R. y Richardson C. (editores.), *The new handbook for research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*. 730-753. New York: Oxford University Press.

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamérica estudios educacionales* 5(2): 29 – 44.

Vergara, V. (2012). La Nueva Canción Chilena. Creación cultural y el avance de los acordes hacia lo social y político, 1960-1973. Tesis para optar al Grado de Magister en Historia de Occidente. Universidad del Bio-Bio

Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica Leeme*. 13, 1-15
Recuperado en <https://doi.org/10.7203/LEEME.13.9748>

Yebes, M., Morant, R. (2014). Las escuelas de música valencianas. Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *Revista Leeme*. 34. 18-35. Recuperado en <https://doi.org/10.7203/LEEME.34.9865>

Yep, V. (2002). Fiesta, música y banda: La Semana Santa en Catacaos, Perú. *Latin American Music Review*, XXIII/2. 206–222.

Warnken, C. (2017). Entrevista sobre Violeta Parra. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=GSRNx7UkrMo>

ANEXOS

I. Anexos audiovisuales nº 1-16

- Morenos de Alí Babá, registro realizado en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana en el año 2015.
- Mudanza de diablada, registro realizado en la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana en el año 2015.
- Entrada de Cera, registro realizado en la Fiesta de la Virgen de la Candelaria de Limaxiña, 1 de febrero de 2016.
- Himno nacional de Chile, registro realizado el día principal de la Fiesta de la Virgen de la Candelaria de Limaxiña, 2 de febrero de 2016.
- Procesión día principal de la Fiesta de la Virgen de la Candelaria de Limaxiña, 2 de febrero de 2016.
- Agradecimiento de la banda, noche de víspera de la Fiesta de la Virgen de la Candelaria de Limaxiña, 1 de febrero de 2016.
- Romería en el cementerios con la banda Imparables, en la entrada de Carnaval, en el poblado de Mamiña, febrero de 2016.
- Cachimbo durante el saludo a los difuntos (romería), en la entrada del pueblo de Limaxiña, al inicio de la Fiesta de la Virgen de la Candelaria, 1 de febrero de 2016.
- Romería de los músicos en el cementerio del pueblo durante la Fiesta de La Tirana, 16 de julio de 2015.
- Gitanos Escudero, en procesión en el barrio el Colorado, durante la Fiesta de San Pedro en Iquique, junio de 2015.
- Mudanza de diablada estilo Oruro y mudanza de salto de diablada, registros realizados durante la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, julio de 2015.
- Mudanza de tinku, registro realizado durante la Fiesta de la Virgen del Carmen, julio de 2015.
- Bajada de San Lorenzo, calle Sotomayor, en la ciudad de Iquique, durante la víspera de la Octava de San Lorenzo, Agosto de 2015.

- Marcha La Boliviana, banda Runaukas, registro realizado en la ciudad de Iquique, Enero de 2016.
- Canto tradicional Campos Naturales, registro realizado durante la Fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, julio de 2015.
- Ensayo de la banda Nueva Sensación Tropical, selección de waka waka, registro realizado en la comuna de Alto Hospicio, julio de 2015.

II. Anexo nº 17 Propuesta didáctica

Tema 1: La diablada y su viaje a Chile

Tema 2: Waka waka: los animales salen a bailar.

Tema 3: El tinku: un importante encuentro.

Tema 4: Campos Naturales, déjenos pasar

Tema 5: Las marchas en las fiestas tradicionales

Tema 6: El salto, el rey de las fiestas: Chunchos y morenos

Tema 7: El salto, el rey de las fiestas: diabladas

Tema 8: El salto, el rey de las fiestas: gitanos

Tema 9: sesión final y síntesis de los aprendizajes: la cacharpaya

III. Anexo nº 18 Cuestionario nº 1

CUESTIONARIO Nº 1 "PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA MÚSICA TRADICIONAL EN SEXTO AÑO BÁSICO"

Estimad@s docentes: este cuestionario se propone en el marco de una investigación mayor. Este instrumento pretende identificar la presencia y tratamiento que se le otorga a la música tradicional en el aula de 6º año básico.

***Para comprensión del término música tradicional utilizaremos aquellos que se presentan en los programas de estudio del año 1999 y 2012.**

Podrán responderlo todas aquellas personas que hayan trabajado con el nivel de 6º básico en los últimos dos años. Pedimos para ello tu colaboración, respondiendo las preguntas que se presentan a continuación. No implicará mucho tiempo de tu parte. Agradeceremos tu ayuda y garantizamos la confidencialidad de los datos.

I. IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

1. Nombre

2. Correo electrónico

3. Profesión u oficio

4. Universidad o instituto donde estudiaste

5. Años de experiencia como docente en aula

<input type="checkbox"/>	Es mi primer año de ejercicio profesional
<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 5 años de experiencia profesional
<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 10 años de experiencia profesional
<input type="checkbox"/>	Más de 10 años de experiencia profesional

6. Región o regiones donde trabajas actualmente

7. Nombre del establecimiento (s) donde trabajas

8. Tipo de establecimiento educacional

<input type="checkbox"/>	Municipal
<input type="checkbox"/>	Particular subvencionado
<input type="checkbox"/>	Particular

II. UTILIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

Esta sección aborda temas relacionados al conocimiento por parte del docente, respecto de "ambos" programas de estudio para educación musical en 6° año básico.

9. ¿Desarrollabas las unidades que proponía el Ministerio de Educación en el programa anterior de Educación musical para sexto básico?

	Siempre		A veces		Ocasionalmente		Nunca
--	---------	--	---------	--	----------------	--	-------

10. ¿Utilizas el programa de Educación Musical para 6° básico actual, para preparar tus clases y actividades de aula? Para esta pregunta por favor considera lo que efectivamente haces en la clase de música, no solamente aquello que escribes en la planificación.

	Siempre		A veces		Ocasionalmente		Nunca
--	---------	--	---------	--	----------------	--	-------

11. Si tu respuesta anterior fue "nunca", podrías explicar brevemente ¿por qué no consideras su utilización?

III. PRESENCIA DE MÚSICAS TRADICIONALES EN 6° BÁSICO

Esta sección aborda la presencia de músicas tradicionales en la clase de música particularmente con el nivel de 6° básico.

12. ¿Abordabas temáticas relacionadas con músicas tradicionales en 6° básico a partir de la utilización de los programas de estudios anteriores? Pregunta referida a programa utilizado entre el año 1999 y 2011.

	Siempre		A veces		Ocasionalmente		Nunca
--	---------	--	---------	--	----------------	--	-------

13. Si tu respuesta anterior fue "nunca", podrías explicarlo brevemente

14. ¿Qué cantidad de tiempo destinabas al trabajo de estos temas durante el año? Esta pregunta busca obtener una respuesta aproximada de lo realizado.

	Lo trabajaba durante todo el año
	Lo trabajaba durante todo un semestre
	Lo trabajaba solo en una parte de un semestre
	Lo trabajaba solo en momentos determinados durante el año
	No lo trabajaba

15. Con el programa de estudios actual, ¿Qué cantidad de tiempo del año académico destinas al tratamiento de las músicas tradicionales de Chile u otros lugares de Latinoamérica?

	Lo abordo durante todo el año
	Lo abordo durante un semestre
	Lo abordo por un periodo inferior a un semestre
	Lo abordo solo en momentos específicos dentro del año
	No lo abordo con sexto básico

IV. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL DOCENTE PARA EL TRATAMIENTO DE ESTAS MÚSICAS

16. ¿Utilizas en tus clases músicas que se asocian a diferentes zonas geográficas de Chile o Latinoamérica?

	Si
	No

17. En relación a la pregunta anterior, ¿podrías explicar brevemente tu decisión?

18. ¿Qué recursos utilizas en tus clases para abordar las músicas tradicionales?
 Ordena de mayor a menor utilización. Marca solo una preferencia por fila.

Estrategias/recursos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Ejecución instrumental									
Canto colectivo y/o individual									
Invitación a cultores al aula									
Danzas y/o expresión corporal									
Salidas a terreno									
Investigaciones con los estudiantes									
Algún tipo de soporte Tic									
Ver videos, Documentales									
Clases expositivas									

19. ¿Utilizas alguno de estos recursos para abordar las músicas tradicionales?

Puedes marcar más de una preferencia si corresponde

<input type="checkbox"/>	Realizo creaciones musicales a partir de elementos extraídos de estas músicas y los estudiantes las interpretan vocal o instrumentalmente
<input type="checkbox"/>	Realizo arreglos y/o adaptaciones de músicas para que mis estudiantes las puedan tocar y/o cantar
<input type="checkbox"/>	Los estudiantes realizan creaciones a partir de la utilización de elementos provenientes de las músicas estudiadas
<input type="checkbox"/>	Otro: ¿Cuál?

20. ¿Qué importancia les asignas al desarrollo del lenguaje musical (lecto escritura musical, teoría musical, entre otros) durante el desarrollo y tratamiento de las músicas tradicionales?

<input type="checkbox"/>	Lo considero de gran importancia
<input type="checkbox"/>	Lo considero de mediana importancia
<input type="checkbox"/>	Lo considero de menor importancia
<input type="checkbox"/>	No lo considero importante

21. ¿Con que frecuencia utilizas elementos de la danza y/o movimiento corporal para abordar estas unidades?

<input type="checkbox"/>	Siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

VI. INTERÉS DEL DOCENTE POR DIFUNDIR ESTAS MÚSICAS

22. ¿Qué nivel de importancia otorgas a la música tradicional en tus clases?

<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>
Ninguna importancia								Mucha importancia

23. En relación a la pregunta anterior, ¿podrías explicar brevemente tu decisión?

24. ¿Has trabajado con alguna de estas músicas con 6° básico? Esta pregunta se refiere específicamente al nivel de sexto básico. Puedes elegir más de una opción si es necesario

<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Aymara
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Rapa Nui
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Mapuche
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Diaguita
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Atacameño
<input type="checkbox"/>	Otro:

25. ¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?: “cuento con los elementos técnicos necesarios (formación) y didácticos (estrategias y recursos) necesarios para abordar la música tradicional en mis clases”

	0	1	2	3	
Totalmente en desacuerdo					Muy de acuerdo

VII. PREGUNTAS DE CIERRE Y EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

26. En cuanto a comprender y responder este cuestionario, este te ha resultado:

	0	1	2	3	
Muy difícil					Muy fácil

27. Responder este cuestionario te ha resultado:

	0	1	2	3	
Muy lento					Rápido

28. Opinión final: Entregamos este espacio para permitir al docente expresar alguna opinión personal en relación a la presencia de la música tradicional en el aula de 6° básico, que no haya sido considerada en las preguntas anteriores.

¡¡AGRADECEMOS PROFUNDAMENTE TU TIEMPO Y COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN!!

IV. Anexos nº 19-20-21 Pautas de evaluación

Pautas diseñadas para evaluar tres sesiones desarrolladas durante la implementación didáctica en el aula.

V. Anexo nº 22 Actividad de introducción

Se adjunta la actividad realizada al comienzo de la unidad de trabajo en el aula.

VI. Anexos nº 23 Partituras

Partituras en grafías convencionales y no convencionales utilizadas en la implementación didáctica.

VII. Anexo nº 24 Protocolo de participación

Protocolo que se envió a las instituciones colaboradoras donde se explicaba el desarrollo de la investigación y cuáles eran los compromisos que asumían los establecimientos educativos.

VIII. Anexos nº 25-26-27-28 Cartas compromiso

Cartas enviadas a los establecimientos educacionales solicitando la colaboración de los docentes.

IX. Anexos nº 29-30 Pauta revisión

Pauta de revisión cuestionario nº1.

X. Anexo nº 31 Matriz

Matriz de contenidos del cuestionario nº 1.

XI. Anexo nº 32 Programa de estudio

Análisis extendido del programa de sexto básico.

XII. Anexo nº 33 Resumen de entrevistas

Cuadro resumen con las entrevistas realizadas a los profesores colaboradores durante el período de implementación de la propuesta didáctica.

XIII. Anexo nº 34 Trabajo en el aula

Ejemplo del trabajo realizado en el colegio Preciosa Sangre de la comuna de Purranque, montaje de la diablada “Déjame”