

ARTÍCULOS**Hacia una educación musical integral: análisis de una propuesta desde las músicas tradicionales en cuatro escuelas chilenas**

Towards a comprehensive musical education: analysis of a proposal from traditional music in four Chilean schools

Ximena Valverde¹

Universidad Internacional de La Rioja, UNIR (España)

Raúl Jorquera Rossel²

Departamento de Música, Universidad de La Serena (Chile)

Albert Casals³

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

doi:10.7203/LEEME.52.26375

Recepción: 28-03-2023 Revisión: 08-04-2023 Aceptación: 27-05-2023

Resumen

La educación musical en Chile tiene pendiente centrarse y profundizar en las posibilidades que puede tener la utilización de músicas tradicionales como recurso de aprendizaje interdisciplinar. A raíz de esta problemática, esta investigación se centró en la pertinencia y relevancia que pueden tener las músicas tradicionales como herramienta de aprendizaje integral e interdisciplinar en la educación musical formal. La investigación analizó la implementación y los resultados de una propuesta para sexto de Educación Básica con un planteamiento pedagógico basado en la idea que las músicas que trasladamos a la educación formal no se pueden desvincular de las vivencias, actividades, conocimientos e implicaciones socioculturales que les dan sentido en sus contextos de origen. Mediante la investigación-acción colaborativa, se llevó a cabo la propuesta en cuatro centros y se analizaron las percepciones del profesorado colaborador. Los resultados reflejan que la inclusión de estas músicas puede enriquecer el proceso de aprendizaje a partir de una concepción integradora de los saberes, considerando la indivisibilidad de la tríada música-contexto-sociedad.

Palabras claves: Músicas tradicionales; implementación didáctica; música; contexto.

Abstract

Music education in Chile has yet to focus and deepen the possibilities that the use of traditional music can have as an interdisciplinary learning resource. As a result of this problem, this research focused on the relevance and value that traditional music can have as a comprehensive and interdisciplinary learning tool in formal music education. The research analyzed the implementation and results of a proposal for the sixth year of basic education with a pedagogical approach based on the idea that the music that we transfer to formal education cannot be separated from the experiences, activities, knowledge and socio-cultural implications that give them meaning in their contexts of origin. Through collaborative action research, the proposal was carried out in four centers and the perceptions of the collaborating teaching staff were analyzed. The results show that the inclusion of these types of music can enrich the learning process from an integrating conception of knowledge, considering the indivisibility of the music-context-society triad.

Key words: Traditional Music; Didactic Implementation; Music; Context.

¹ Profesora colaboradora, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-9197-8044>

² Académico, Facultad de Humanidades, <https://orcid.org/0000-0002-8470-4624>

*Contacto y correspondencia: Raúl Jorquera Rossel, Departamento de Música, Universidad de La Serena, raul.jorquerar@userena.cl, Larraín Alcalde s/n, 1720236 La Serena, Chile.

³ Profesor Agregado, Facultad de Ciencias de la Educación, <https://orcid.org/0000-0002-3161-668X>

1. Introducción

Este artículo plantea las posibilidades de reflexión y acción que pueden tener las músicas tradicionales en el contexto de la educación formal y de qué manera estas pueden enriquecer, desde una perspectiva integral e interdisciplinar, los aprendizajes dentro de la clase de Música.

La educación musical en Chile ha estado presente en el currículo elaborado por el Ministerio de Educación a lo largo de las últimas décadas (Poblete, 2010), aunque dicha presencia no ha sido siempre sinónimo de calidad (Valverde, 2018). Además, a partir de las reformas educacionales impulsadas a finales de la década de los noventa, la presencia de la música se ha ido debilitando paulatinamente. Es necesario destacar que esta problemática no atañe solamente al contexto chileno, sino por el contrario, se observa de forma cada vez más recurrente en diferentes países, como indica López-García (2018) respecto a la situación actual en España o el ejemplo en Latinoamérica de Guatemala y Uruguay. Una razón de esta tendencia podría hallarse en las políticas de carácter neoliberal que se han impuesto en el ámbito educativo (Ángel-Alvarado *et al.*, 2021), en las que el rol del Arte en la educación es secundario, priorizando aquellas disciplinas que se vinculan de manera más explícita a la formación laboral (Aróstegui, 2017; Jorquera, 2019; Cano y Ordóñez, 2021; Rodríguez-Quiles, 2021).

La presencia de la educación musical en Chile ha ido disminuyendo desde la implementación de la reforma educacional del año 2012 (Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2019; Valdivia y Angel-Alvarado, 2021). Esta reforma, por un lado, redujo la cantidad de horas destinadas a la clase de Música en el segundo ciclo de Enseñanza Básica y, por otro lado, presentó nuevas Bases Curriculares y programas de estudio, en los cuales, considerando sus primeras versiones, no era posible identificar siquiera unidades de trabajo (Pino, 2015; Valverde, 2018). Esta situación se ha revertido de forma paulatina gracias a diversas modificaciones, contando en la actualidad dichos programas con títulos para cada unidad. En este punto, es importante destacar que los programas de estudio anteriores al año 2012 contaban con unidades de trabajo específicas, en las que las músicas tradicionales –tanto de pueblos originarios como las correspondientes a las diferentes zonas de Chile y Latinoamérica– tenían un espacio reservado para su aprendizaje, especialmente en la Enseñanza Básica.

Ante el vacío generado y la falta de espacios otorgados para las músicas tradicionales en el currículo formal se propuso el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta didáctica para abordar la inclusión de estas músicas desde una perspectiva interdisciplinar e integral, teniendo como objetivo potenciar su inclusión en el aula. Como fruto de este proceso se presentan en este artículo las percepciones del profesorado que implementó la propuesta didáctica en sus aulas y qué resultados se alcanzaron.

2. Una educación musical contextualizada

La pedagogía crítica sugiere abordar la educación musical considerando la relevancia de la cultura propia, poniendo un foco tanto en el pasado como en el presente y el futuro. Al mismo tiempo, quiere liberar al profesorado y sus estudiantes de la generación de estereotipos sobre las músicas, alentándolos a generar un pensamiento propio, crítico, empoderado y activo (Polo y Pozzo, 2013; Ferreira y Garrido, 2019). De esta forma, una concientización profunda emerge

cuando estudiantes y docentes conocen quiénes son (Abrahams, 2010). Desde esta perspectiva, el rol del profesorado es el de entender cómo se puede potenciar la búsqueda de una identidad a través de las diferentes músicas. Para este fin, el educador musical tiene la responsabilidad de conocer diferentes repertorios aún sin ser un experto en cada uno de ellos (Jorquera *et al.*, 2020), pero siendo consciente de los procesos cognitivos, experiencias sociales y formas de aprendizajes que están presentes en las culturas y el ser humano (Martí, 2000, Polo y Pozzo, 2013, Mendivil, 2016) y cómo todos estos factores pueden aportar de una determinada manera al desarrollo integral del estudiantado.

La educación musical debe ser comprendida como una disciplina que transita entre lo artístico y lo cultural y que es, en esencia, de carácter interdisciplinar. Más allá de lo que aporta a nivel técnico desde la propia disciplina, desarrolla humanamente el estudiantado en sus diferentes dimensiones (socioemocional, comunicativa, organizativa o creativa, entre otras) y promueve un pensamiento crítico enfocado a la valoración de las problemáticas sociales (Small, 1989; Berbel *et al.*, 2020; Zamorano *et al.*, 2022).

Para que la educación musical sea significativa y se convierta en parte de la formación integral del estudiantado, debe entenderse desde la perspectiva de “una educación por la música” (Cremades, 2008; Touriñán-López, 2011; Polo y Pozzo, 2013). Supone dejar de concebir la educación musical escolar como un fin en sí mismo, centrado en lo puramente musical y evitar despojar al hecho musical de toda la riqueza significativa proveniente del contexto en que se da (Elliott, 2001). Entonces, para poder canalizar este enfoque educativo, se deben considerar los elementos que involucran el contexto social y cultural en el que se vehicula la educación musical. Por esta razón, cabe valorar que la música va más allá de los muros físicos de los centros educativos y alcanza el entramado social de su entorno, considerando que las relaciones entre las estructuras de la música y las sociedades son más profundas de lo que habitualmente se visibiliza (Abrahams, 2010; Angel-Alvarado, 2021).

En definitiva, las prácticas musicales están continuamente influenciadas e impregnadas del contexto sociocultural en el que se desarrollan (Cremades, 2008). Desde un enfoque pragmatista, el empirismo, la vivencia y la experiencia hará que un aprendizaje llegue a ser significativo. En el caso de los sonidos, este significado vendrá condicionado por el uso y la función que se les otorgue desde una práctica social (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).

3. Comprender las músicas tradicionales y su presencia en la escuela

De acuerdo con Harper (2011), las músicas tradicionales se definen teniendo en cuenta que: 1) se trata de músicas de transmisión predominantemente oral, 2) están asociadas a la cultura tradicional desde una perspectiva integral de un pueblo o lugar, 3) una misma melodía puede aparecer en diferentes puntos geográficos, adaptada y con cualidades propias del lugar y 4) no deben ser entendidas como antiguas ya que nuevas creaciones pueden ser consideradas dentro de esta categoría. Partiendo de la segunda característica, y en concordancia con autores como Dunbar-Hall (2009), Martí (2000) o González-Martín y Valls (2015), introducir este tipo de músicas en el aula debería ir de la mano de un acercamiento a la cultura con la que se vincula.

Siguiendo en esta línea, las músicas tradicionales en la escuela debieran ser justificadas a partir de sus propios contextos culturales, tal como reclaman autores como Davis (2009). Por este motivo, para el profesorado se convierte en una prioridad ejercer una práctica pedagógica en la que las relaciones entre el estudiantado con sus aulas y espacios de esparcimiento 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 (Polo y Pozzo, 2013; Valverde, 2018; Jorquera *et al.*, 2020; Martínez-Rodríguez, 2021).

La importancia de la utilización de músicas tradicionales como recurso de aprendizaje escolar no radica únicamente en sus particularidades sonoras o en su estrecho vínculo con el contexto social y cultural, tal y como describimos anteriormente. También, tiene que ver con determinadas formas de transmisión y de aprendizaje informal, las cuales contienen elementos enriquecedores para la didáctica de la música en la educación formal, en el sentido de lo propuesto por Green (2002). Por este motivo, el profesorado especialista tiene una relevancia fundamental al constituirse como el principal mediador entre las músicas en su determinado contexto y el aprendizaje enriquecido que puede desarrollar el estudiantado. Supone en definitiva un proceso de adecuación de los saberes informales al contexto educativo formal (Green, 2002; Carrillo y González-Moreno, 2021).

En el contexto chileno, si bien la presencia y utilización de músicas tradicionales en el aula no habría tenido un desarrollo significativo –más allá de propuestas o motivaciones de docentes y pequeñas pinceladas presentes en las Bases Curriculares– en la última década, se ha observado un incremento en la práctica y en el desarrollo de estas músicas por parte de grupos etarios más jóvenes. Esto se debería principalmente al rol de difusión de redes sociales o de plataformas como YouTube, que ha desplazado a la televisión como principal medio de comunicación masivo y de transmisión de cultura (Rivera y Carriço, 2015).

De esta forma, en la actualidad es común observar en redes sociales tales como Facebook, Instagram o Tiktok, entre otras, cómo se van formando comparsas, bandas y diferentes agrupaciones de músicas tradicionales. En el caso del norte de Chile, tanto bandas de bronces como las conocidas comparsas de Lakitas⁴ están integradas en su mayoría por jóvenes e, incluso, por niñas y niños. En este punto, es relevante destacar que, en el caso de comparsas de Lakitas, existen agrupaciones formadas solo por mujeres (Sippa, 2019; Cortés, 2020), situación que hace unos años era absolutamente impensada. En el caso de la zona central, el fenómeno de masificación y valoración de las músicas tradicionales ha ido en la misma dirección, siendo normal en la actualidad ver, a modo de ejemplos, ruedas de cuecas⁵, encuentros de cantoras y cantores o encuentros de payadores⁶. Lo mismo sucede en el sur de Chile, específicamente en la región de la Araucanía, lugar en donde la música mapuche ha traspasado los espacios rituales de su propio pueblo para acercarse a la urbanidad a través de géneros como el *Hip hop* o el *metal* (Forno y Soto, 2015; Rekedal, 2019; Koplów, 2022)

⁴ Agrupaciones instrumentales formadas por sikus de plástico y percusión (bombo, caja y platillos).

⁵ Encuentro de cultores de la “Cueca” en un contexto informal, donde se reúnen a cantar en grupo.

⁶ Los payadores son cantores populares que tienen relación con la cultura de la tradición oral en Chile y que improvisan letras acompañándose de la guitarra.

Desde una perspectiva empírica, ha sido posible observar una serie de iniciativas por parte de docentes de la especialidad orientadas a lograr una mayor valoración de las músicas tradicionales en el aula (Valverde y Casals, 2019). De todos modos, faltan estudios que permitan ver si esta inclusión tiene un carácter sistémico y transversal en el currículo educativo y, por lo tanto, una verdadera repercusión educativa.

4. Metodología

Atendiendo al objetivo de analizar el uso de músicas tradicionales en el aula desde un enfoque integral de la educación, se planteó el análisis de la implementación de una propuesta creada desde dicha perspectiva a partir de las percepciones del profesorado que la llevó a cabo. La propuesta se diseñó e implementó en el contexto de una investigación colaborativa (Casals *et al.*, 2008). Por este motivo, hubo cuatro docentes colaboradores que desarrollaron la propuesta didáctica en sus aulas participando, a su vez, en un proceso de retroalimentación con los investigadores responsables.

Para poder conocer la percepción de cada docente participante en el proceso de implementación, se realizaron entrevistas tanto abiertas como semiestructuradas. Bajo principios de la teoría fundamentada, específicamente el método comparativo constante, se procedió a analizar el discurso del profesorado colaborador emanado de las entrevistas registrando comentarios una vez concluidas para dar paso al proceso de codificación abierta y luego axial. Una vez transcritos los audios, se delimitaron las propiedades de las categorías generadas (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

4.1. Contexto: Propuesta didáctica

Esta propuesta fue estructurada a partir de una unidad de trabajo para sexto año de Enseñanza Básica (estudiantes de entre 11 y 12 años de edad) denominada “Fiestas tradicionales en el aula” y se basó en un trabajo de campo previo sobre músicas tradicionales presentes en la región de Tarapacá (Chile) (Valverde, 2018). Se seleccionaron algunos de los ejemplos allí abordados bajo el criterio de que fueran parte de fiestas de religiosidad popular. Estas músicas estaban presentes en el acompañamiento de danzas que bailaban las comunidades participantes de las fiestas, en cantos colectivos, pasacalles de procesiones, además de músicas de corte marcial. La sonoridad de las bandas de bronces⁷ fue el timbre característico que estuvo presente en todas las músicas escogidas para la elaboración de la propuesta.

Los aprendizajes abordados tuvieron un enfoque interdisciplinar, asignando el mismo valor y la misma relevancia tanto a los de carácter disciplinar (musicales) como a los vinculados a la comprensión del contexto en que estas músicas se desarrollaban.

Para dar cuerpo a la propuesta didáctica, se seleccionaron nueve tipos diferentes de músicas las que dieron forma a nueve temas para ser desarrollados en clases. Estos temas contenían los siguientes elementos de trabajo:

⁷ Bandas de músicos formadas por trompetas, eufonios, tubas, bombo, tambor y platillos de mano. En ocasiones, además, incluyen trombones, clarinetes e, incluso, saxofones. Están integradas por un número de no menos de nueve músicos y que, en ocasiones, pueden superar los cuarenta integrantes.

- a) Planificaciones para cada sesión de trabajo en el aula. Estas contenían objetivos de aprendizaje, planificación de tiempo para cada tema, propuestas de actividades y pautas de evaluación.
- b) Materiales de apoyo al profesorado tales como partituras, audios y videos tutoriales⁸.

4.2. Participantes

En este estudio, participaron cuatro docentes con sus correspondientes estudiantes del nivel de sexto año de Enseñanza Básica. Se realizó un proceso de selección en los meses previos a la implementación de la propuesta siguiendo los siguientes pasos:

- a) Se realizó una convocatoria abierta a docentes de Música que trabajaran en ese momento con el nivel de sexto año Básico en la región de Tarapacá. Este llamado se realizó a través de una base de datos personal de la investigadora principal.
- b) Una vez recibidas las respuestas, fueron diez docentes quienes manifestaron interés y que, a su vez, abarcaron los criterios considerados para este estudio: amplitud en dependencias administrativas del establecimiento en el que trabajaban (públicos, privados y subvencionados), amplitud en ubicación geográfica de dichos establecimientos (urbanos y rurales) y amplitud en años de experiencia en el aula (entre uno y veinticinco años de experiencia). Finalmente, fueron cuatro quienes se interesaron y aceptaron las condiciones en las que se desarrollaría la propuesta en sus aulas.
- c) Uno de los profesores colaboradores participantes cambió de domicilio y se radicó en el sur del país, justo unas semanas antes de iniciar la implementación de la propuesta. Se tomó la decisión de incluirlo de todas formas, debido a que tenía un profundo conocimiento del contexto original en que se daban estas músicas y tradiciones, asimismo había participado de forma activa en el proceso de organización y en acciones de preparación de la propuesta como reuniones y entrevistas, entre otras actividades. Por lo tanto, finalmente, se contó con tres docentes que, en ese momento, trabajaban en la región de Tarapacá y uno que comenzaba a trabajar en la región de Los Lagos.
- d) En cuanto al criterio tipo de establecimiento educacional y ubicación, tres docentes trabajaban en el contexto urbano, de los cuales uno desempeñaba sus funciones en un colegio privado y dos en particulares subvencionados. Uno de los docentes trabajaba en el sector rural, en un establecimiento de administración pública.
- e) Con relación al criterio años de experiencia docente, dos docentes participantes se encontraban en el considerado tramo inicial en Chile (hasta los cuatro años de experiencia profesional), para uno de ellos ese era el segundo año de ejercicio de la profesión docente; mientras que, para el otro era el tercer año. En el siguiente tramo, de cinco a diez años de experiencia profesional, se contó con un profesor con nueve años de experiencia y, finalmente, para el tramo de más de diez años de experiencia, participó una docente que en ese momento contaba con veintidós años de trabajo en el aula.

⁸ Material disponible en <https://www.ximenaValverde.com/copia-de-partituras>

4.3. Instrumento y procedimiento

Para la recolección y posterior análisis de la información, se recurrió a entrevistas en profundidad, las cuales fueron aplicadas a cada docente colaborador. Las entrevistas, de tipo semiestructurado (Ruiz Olabuénaga, 2007), se basaron en una guía de diez preguntas. El diseño metodológico definió la aplicación de tres entrevistas para cada docente en consonancia con las distintas fases del proceso de implementación de la propuesta:

- a) Entrevista en fase de preparación: se enfocó desde dos objetivos: conocer las expectativas que tenía el profesorado en torno a la investigación colaborativa que iniciarían y a la propuesta didáctica e identificar los conocimientos previos que tenían fruto de su propio proceso formativo como de los aprendizajes adquiridos desde la praxis musical.
- b) Entrevista en fase de desarrollo: tuvo como objetivo conocer la percepción de cada docente durante la fase de implementación didáctica en el aula. De esta manera, el propio profesorado respondió de acuerdo con sus necesidades y experiencias. Además, en esta entrevista, se recogieron unas primeras propuestas de mejora frente a diferentes debilidades observadas en la propuesta didáctica.
- c) Entrevista en fase de evaluación: se desarrolló una vez terminada la etapa de implementación y el objetivo consistió en realizar una evaluación global del proceso experimentado, contrastando las expectativas iniciales con la realidad de lo vivenciado en el aula. Se preguntó sobre el aporte de la propuesta a sus desempeños como docentes y a los aprendizajes experimentados por sus estudiantes. Al mismo tiempo, se registraron sus sugerencias de mejoras y de todo aquello que consideraron relevante, significativo y que pudiese ser útil para futuras propuestas didácticas de este tipo. Al final de cada entrevista, se dejó un tiempo para que el profesorado participante expresara alguna idea, reflexión o crítica adicional que no hubiese sido incluida en la entrevista.

4.4. Categorías

Tal como se mencionó con anterioridad, las entrevistas a cada docente colaborador fueron aplicadas en tres fases: preparación, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica. Se desarrolló un análisis de las entrevistas al término de cada una de estas fases.

El análisis de las entrevistas transcritas se basó, por un lado, en la relevancia de los conceptos emergentes y su relación con el sentido de la propuesta y, por otro lado, en la reiteración de ideas. Fruto de una categorización de carácter emergente, se identificaron tres grandes categorías las cuales se describen a continuación.

4.4.1. Riqueza musical

Esta categoría se refiere a la variedad de trabajos musicales y de estrategias utilizadas en clase, fijando especialmente la atención en aquello que es nuevo o que no era habitual hasta al momento.

4.4.2. Aprendizajes integrales e interdisciplinarios

Esta categoría corresponde al abanico de posibilidades interdisciplinarias y de carácter integral que se identificaron en la utilización de los recursos de la propuesta didáctica, las que se enfocan desde lo musical, pero con la visión de llegar más allá gracias a su relación con las asignaturas de artes visuales o educación física, entre otras.

Dadas las características propias de las músicas trabajadas, el contexto sociocultural en que se generan es un punto central dentro de su utilización y de su desarrollo en el aula desde un enfoque integral e interdisciplinar.

4.4.3. Recursos didácticos

La tercera categoría que se delimitó se relaciona con los recursos didácticos (colaboración con expertos, vídeos, materiales de apoyo, recursos audiovisuales) que esta propuesta didáctica ofreció al profesorado para el trabajo en el aula y cómo a través de estos se podrían enriquecer los aprendizajes en sus clases de Música.

5. Resultados

A continuación, se presenta un análisis de los resultados desde el enfoque de cada una de las categorías generadas.

5.1. Riqueza musical

Los resultados reflejan que el trabajo con este tipo de músicas en el aula representa un desafío a nivel de desarrollo del lenguaje musical para el profesorado participante, debido a que la lectura rítmica de estas melodías no es simple de abordar. Los cuatro docentes participantes coincidieron en valorar la importancia de estas músicas a nivel rítmico y de desarrollo corporal que poseen y cómo estas se convierten en un recurso significativo para la clase de Música. No obstante, en el caso de las escuelas ubicadas en la región donde estas músicas se desarrollan en la cotidianidad (Tarapacá), los aprendizajes fueron adquiridos de forma más fácil ya que se trata de músicas que están en las calles e impregnan el entorno sonoro de la ciudad, destacando que el elemento “aprendizaje por imitación o “aprendizaje por oído” fue relevante en estos casos.

En esta escuela muchos niños son muy cercanos a la fiesta de La Tirana, algunos bailan, otros tocan o alguien de su familia lo hace, pero al enfrentarse a la partitura se hace muy complejo aprenderlo, por eso optamos por aprender de oído. Como yo soy músico de fiestas, conozco bien la música y los ritmos. Entonces fui tocando la trompeta y los niños lo iban tocando en la flauta o el metalófono. La verdad es que casi no vieron la partitura, porque también les escribí los nombres de las notas en la pizarra y así fue más fácil tocar (Profesor 3).

En la respuesta dada por este profesor, es posible observar que la mayor dificultad y, a su vez, la mayor riqueza de estas músicas radica en el ritmo y, en este caso, claramente la influencia del entorno incide positivamente en el aprendizaje de la música. Sin embargo, se hace claro que el factor “aprendizaje de oído” es fundamental, por lo que necesariamente deben ser incluidas otras estrategias de aprendizaje no necesariamente vinculadas al lenguaje musical tradicional. Por

ejemplo, en este caso, escribiendo los nombres de las notas en la pizarra, lo que permitió que luego el alumnado lo relacionara con los instrumentos que tocaban.

En el caso de la escuela del sur del país, se optó directamente por la utilización de otro tipo de estrategias para el aprendizaje de las melodías, principalmente a través del aprendizaje por imitación y repetición. En los cuatro casos estudiados, la adquisición de nuevos aprendizajes se consiguió a través de estrategias de escucha activa facilitada por el profesorado y se utilizó, en todos los casos, el aprendizaje por audición por sobre del uso de partituras, tal como lo indica este participante en una de las entrevistas:

El ritmo de estas músicas escritas en partituras es muy complicado porque tienen síncopas y a veces incluso cambios en la métrica. Entonces, para los niños, el aprender por oído es más fácil y a nosotros los profesores nos permite avanzar más rápido. Entonces, los recursos que hemos utilizado aquí han sido de ayuda para esto (Profesor 4).

En este ejemplo el factor “contexto” quedaba fuera, ya que para el alumnado estas músicas no eran familiares a nivel auditivo y fue el profesor quien tuvo un rol protagónico, guiando y orientando el proceso de aprendizaje del estudiantado.

También, esta riqueza musical se pudo observar a partir de la inclusión de la danza como un elemento inseparable de lo musical. Esta situación presentó un nuevo reto para el profesorado dentro de sus prácticas pedagógicas. La mayor parte del tiempo el profesorado de la especialidad centra su trabajo en la dimensión estrictamente musical, despojándolo del contexto en que estas se dan y los fines para los cuales son utilizadas:

Normalmente no utilizamos la danza como parte de nuestro trabajo en la clase de música; yo, en lo personal, lo evito porque no tengo los conocimientos necesarios para abordarlo. En la unidad de trabajo bailamos o intentamos bailar diablada, algunos chicos lo hacían muy bien porque ya lo conocían, pero para mí no fue fácil ya que no tengo cercanía con esta música ni con las fiestas del interior (Profesora 1).

En este caso, la inclusión de la danza como un elemento más de la clase de Música supuso un desafío para la docente, desafío vinculable a las debilidades formativas del profesorado de música y las escasas posibilidades de formación continua que tienen a lo largo de su vida profesional. Más aún, estas dificultades se profundizan al momento de abordar danzas que no son pertenecientes a la zona central o sur del país, ya que estas últimas danzas son más conocidas y se han difundido a lo largo del tiempo de manera más intensa en todo el país. Esta situación tendría como consecuencia que el profesorado se vea en la encrucijada de abordar estos aprendizajes con debilidades o bien directamente evitarlos.

No obstante, lo anteriormente comentado, para el profesorado colaborador la utilización de recursos provenientes de la danza y el movimiento corporal enriqueció el trabajo de sus clases: “[...] a mí, en lo personal, me cuesta bailar en las clases de música, pero en esta unidad ha sido necesario para conseguir los objetivos y he intentado hacerlo lo mejor que he podido” (Profesor 3). O este otro colaborador quien argumenta lo siguiente:

A mí me gusta bailar, conozco de este tipo de danzas tradicionales, pero en este colegio no es muy usual que se utilicen en el aula. Al principio, los niños se refan de los pasos, pero al pasar las semanas lo fueron tomando más en serio y se concentraban mucho más (Profesor 2).

Este último ejemplo presenta una experiencia diferente a las antes mencionadas. En este caso, si bien el profesorado conocía las diferentes danzas y ritmos, para el alumnado no eran familiares, ya que en sus contextos habituales estas músicas no eran comunes. Sin embargo, con

el paso de las semanas de trabajo fue tomando relevancia para ellos, lo que se vio reflejado en los resultados posteriores.

5.2. Aprendizajes integrales e interdisciplinarios

El profesorado colaborador coincide en que la utilización de estas músicas logró que la implementación de la propuesta didáctica pudiese ser abordada desde diferentes disciplinas.

Junto al profesor de Artes Visuales hicimos el trabajo desde las dos asignaturas. Nosotros en música tocamos los temas y con Artes Visuales construimos las máscaras de los diablos de la fiesta de la virgen del Carmen de la Tirana⁹. Los niños lo pasaron muy bien durante estas clases (Profesor 3).

En este caso, el profesor buscó apoyo en la asignatura de “Artes Visuales”, acción que resultó ser muy enriquecedora ya que la confección de las máscaras potenció el trabajo que realizaba en ese momento. Los resultados obtenidos fueron muy positivos al conseguir involucrar a otras asignaturas del currículo, logrando motivar a otros profesores y otras profesoras para realizar un trabajo de carácter interdisciplinar.

Ahora bien, el profesorado también concuerda en que no fue tan simple ni tan motivador el comienzo del proceso. Se encontraron con resistencias por parte del profesorado responsable de las otras asignaturas, los que no demostraron interés en el desarrollo de esta propuesta didáctica. Fue el propio profesorado de Música quien debió abordar estrategias para motivar a sus pares, explicando desde diferentes perspectivas disciplinares los nuevos aprendizajes.

En mi colegio la dirección se opuso desde el comienzo al trabajo con las otras asignaturas, argumentando que ellos tenían planificado desde antes lo que harían, por lo que no había tiempo de incluir más contenidos (Profesora 2).

Si bien este caso no constituyó una tendencia dentro de las experiencias recabadas, la falta de apoyo y comprensión por parte del profesorado tuvo como resultado que el trabajo interdisciplinar se viese afectado.

Una de las experiencias recogidas se centró en profundizar en el contexto en que se daban las músicas más que en lo estrictamente musical:

Los niños, como son del sur, no conocen prácticamente nada sobre fiestas y tradiciones nortinas. Entonces, el hecho de empezar la unidad trabajando a partir de un pequeño cuento y situando geográficamente los lugares de las fiestas ayudó a que los alumnos se situaran de mejor forma. Además, poner ejemplos donde otros niños como ellos bailaban o tocaban los hacía reflexionar sobre la riqueza cultural que tiene el país (Profesor 4).

Esta respuesta permite identificar una de las principales fortalezas de la propuesta didáctica y cómo, a partir de una contextualización geográfica y cultural, los alumnos pudieron aprender de mejor forma.

En los cuatro casos, la implementación de la unidad didáctica coincidió con la celebración del solsticio de invierno en el hemisferio sur, denominado *Machaq Mara*¹⁰, festividad que se realiza principalmente en las comunidades rurales andinas, aunque cada año se está haciendo más popular su celebración en el contexto urbano. Por este motivo, el último tema de la propuesta

⁹ Fiesta de religiosidad popular de la región de Tarapacá, Chile.

¹⁰ Se considera el Año Nuevo según la tradición aymara y tiene mucha importancia en todo el mundo andino (ver, por ejemplo, el estudio de Madrones, 2021).

didáctica fue la “Cacharpaya¹¹”, donde el foco era la despedida y el cierre de ciclos, tal como se realiza en los contextos andinos. En dos colegios, se contó para ello con la participación de bandas de bronces.

Hicimos la actividad con los niños en el patio, pero cuando empezó a tocar la banda de bronces aparecieron los otros cursos a mirar y los invitamos a bailar con nosotros. Fue muy entretenido para los niños, y los profesores estaban también muy contentos. Por supuesto les avisamos con anticipación que realizaríamos esa actividad en ese momento. (Profesora 1).

La respuesta de esta docente muestra el interés que despierta en los niños y las niñas y en la comunidad educativa la participación de invitados externos dentro de las actividades de aprendizaje. En este caso, el aprendizaje traspasó las paredes del aula y se desarrolló en otros espacios del centro educativo.

Al mismo tiempo, esta actividad permitió profundizar en el carácter multicultural de esta zona del país: “como nuestra escuela tiene muchos niños de etnia aymara, fue una actividad conocida por ellos. Lo bonito fue que pudimos hacer parte de los rituales y contar con música en vivo, participando todo el colegio” (Profesor 3). En este caso, el profesor dio un paso más allá al verse frente a un entorno cultural donde esta actividad era conocida por parte del estudiantado participante. Se llevaron a cabo parte de los rituales que realizan las comunidades andinas en el contexto real, lo cual enriqueció la experiencia de aprendizaje.

En esta misma escuela, debido a que se trataba de una institución rural, se contaba en ese momento con una matrícula reducida por lo que esta actividad se llevó a cabo con la participación de todo el alumnado y no solamente con los del nivel de sexto año Básico:

La banda llegó temprano a la escuela, los esperamos con desayuno y luego de eso hicimos nuestro *Machaq Mara*. Al final se bailó la cacharpaya y participó toda la escuela, incluidos los profesores y directivos. Todos estaban muy contentos (Profesor 3).

Se puede observar que la implicación tanto del profesorado, como así mismo de la unidad educativa, en su conjunto, fue mayor de lo que se podía esperar considerando que se esperó a los músicos con desayuno (el viaje desde la ciudad de Iquique es de más de una hora), pero además se invitó a participar a todo el alumnado del colegio, hecho que se constituye, a su vez, como una experiencia de aprendizaje colectivo.

5.3. Recursos didácticos

Para los cuatro docentes, se trató de una experiencia novedosa de trabajo en el aula, ya que no habían utilizado estas músicas con fines didácticos, a pesar de estar presentes en la vida cotidiana de la región de Tarapacá.

Un momento importante dentro de los recursos didácticos que se utilizaron fue la participación del *cultor*¹² en el aula, quien estuvo encargado de mostrar las diferentes danzas y cómo estas se desarrollan en el contexto de las fiestas tradicionales. Fue considerado como un

¹¹ Se trata de una danza colectiva, representativa de las despedidas, habitualmente en hilera y que se mueve formando figuras en el espacio. Se identifica como un tipo de huayno danzado.

¹² Experto en su área proveniente de la cultura de tradición popular, que se ha formado a través de la experiencia y la transmisión oral.

recurso innovador. En dos de los casos, estuvo de forma presencial y en los otros dos se elaboraron videos que luego fueron trabajados en las clases por los docentes. El resultado fue un enriquecimiento de los aprendizajes tanto del estudiantado, así como también de 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 aprendieron también del invitado.

El bailarín que estuvo con nosotros era muy cercano a los niños: ellos le hacían preguntas y se iba generando un diálogo interesante. Los niños aprendieron mucho, no solo de los pasos de las danzas, sino además del significado de las tradiciones que hay en las fiestas (Profesor 4).

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. El objetivo principal fue que el alumnado tuviera una comprensión más global de lo que estaban aprendiendo. Además, este punto evidenció la riqueza interdisciplinar que supuso la participación del cultor tradicional.

También, se contó con la visita de músicos de bandas de bronces que, en dos de los casos, estuvieron de forma presencial en las escuelas y, al igual que sucedió con el cultor tradicional en los momentos en que no fue posible la participación en directo, se optó una vez más por la elaboración de videos. El valor de la actividad en forma presencial favoreció la interacción entre estudiantes y músicos ya que estos pudieron mostrar su trabajo al estudiantado, con quienes además realizaron una actividad colectiva. Uno de los profesores que contó con la participación de los músicos en su escuela comentó lo siguiente:

Los músicos llegaron y tocaron en el patio del colegio. Los niños estaban muy felices, casi como si no hubieran escuchado antes una banda en sus vidas. Pero lo chistoso es que sí las han escuchado muchas veces en sus barrios y en las fiestas, pero estaban muy emocionados cuando los vieron en el colegio (Profesora 1).

La respuesta entregada por esta profesora refleja el impacto que tienen estas actividades en la escuela, no solo por el hecho de contar con músicos invitados, sino porque además permite al alumnado ser consciente del valor educativo que tienen estas músicas.

Por otro lado, el profesorado también valoró positivamente la inclusión de recursos de aprendizaje (apoyo audiovisual, partituras, mapas, lecturas con resúmenes para el profesorado, material para trabajar con el alumnado en el aula, arreglos instrumentales) que representaron un acercamiento a la cultura de los pueblos donde se desarrollaban las fiestas. A su vez, manifestaron que, a través de estas experiencias, los niños y las niñas podían tener, en algunos casos, quizás la única oportunidad para conocer este contexto.

Los niños de este colegio no conocen prácticamente nada sobre las tradiciones de los pueblos originarios de la zona. Ellos, en lugar de viajar al interior, en las vacaciones se van fuera del país. Son familias de altos ingresos económicos, por lo que esta experiencia ha sido el primer acercamiento a estas músicas y lo pasaron muy bien bailando *tinku*, por ejemplo, participando mucho (Profesor 2).

Esta respuesta evidencia las carencias que se pueden observar en ciertos contextos educativos. El estudiantado puede no ser tan cercano a estas músicas, ni a las fiestas, ni al contexto cultural en que estas se desarrollan pese a encontrarse en la misma zona geográfica donde estas manifestaciones se dan. Se observa, entonces, que estos estudiantes tuvieron su primer acercamiento a estas expresiones culturales en la clase de Música.

6. Discusión y conclusiones

Teniendo como antecedente que el currículo chileno no ha profundizado en unas directrices y bases epistemológicas definidas para la inclusión y enseñanza de las músicas tradicionales en el aula, surgió la necesidad de implementar y analizar una propuesta didáctica en este marco. Los resultados obtenidos entregaron respuestas positivas a interrogantes, como si es factible la implementación y aprovechamiento didáctico de esta tipología de música en el aula o si es posible trabajar de forma interdisciplinar a partir de músicas tradicionales. En paralelo, abrió la puerta a nuevas preguntas y reflexiones, como veremos a continuación.

Lo analizado en el discurso del profesorado colaborador permite inferir que la educación se enriquece positivamente a partir de la inclusión de aprendizajes integrales, transversales e interdisciplinarios. Esta perspectiva aplicada a propuestas en torno a músicas tradicionales aporta al desarrollo del estudiantado de una forma global y no solamente a partir de la adquisición de conocimientos y aprendizajes relacionados con la propia disciplina. Siguiendo a autores como Cremades (2008) y Regelski (2009), en este caso, la llamada “buena música” fue directamente proporcional a su utilidad en la propuesta.

Dentro de esta mirada, se confirma la necesidad e importancia de incluir en el aula el contexto cultural donde las músicas se desarrollan, especialmente con la figura del cultor, siguiendo lo que defienden González-Martín y Valls (2015). Asimismo, el profesorado mostró el valor de utilizar estrategias de aprendizaje propias de estas músicas como el aprender de oído o en base a una notación muy simple, siguiendo lo propuesto por Green (2002) en relación con la valoración y utilización de otras formas de transmisión de los aprendizajes provenientes de contextos informales. Cuando se trabajaron las músicas seleccionadas, y ligado a su riqueza musical especialmente a nivel rítmico, estas no lograron ser aprendidas a partir de la lectura musical, por lo que las melodías y motivos rítmicos fueron incorporados a través del aprendizaje por imitación y por oído.

Fruto de lo expuesto anteriormente, un tema relevante que deja en evidencia esta investigación tiene relación con la forma de abordar la lectoescritura musical, abriendo una interrogante acerca de la pertinencia de su inclusión en la escuela o del papel que debe desarrollar. Más aún si consideramos que la música en la educación formal debe ser comprendida como un medio y no un fin en sí mismo y enfocada a la formación humana, tal y como argumentan Cremades (2008), Touriñán-López (2011) y Polo y Pozzo (2013), al referirse a una “educación por la música” versus “una formación para la música”.

Otro punto importante observado en los datos analizados tuvo relación con el apoyo –o la falta de este– por parte de los equipos docentes de las unidades educativas. En este sentido y coincidiendo con autores como Small (1989), Berbel *et al.* (2020) y Zamorano *et al.* (2022), se hace necesario reflexionar sobre el desarrollo de una actividad educativa integral e interdisciplinar. Hay que trabajar para que los muros disciplinares sean cada vez más pequeños y permitan el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones. De todas formas, este enfoque requiere también incorporar a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando énfasis a que trabajar interdisciplinariamente no significa hacer proyectos aislados que se suman a lo que ya se hace en cada asignatura –como se quejaban en una de las

escuelas– sino buscar sinergias entre ellas para trabajar de una manera diferente, centrándose en las interrelaciones y la globalidad de los saberes.

En definitiva, los resultados obtenidos a partir de este estudio refuerzan, por un lado, la relevancia que pueden alcanzar los aprendizajes de carácter integral e interdisciplinar en la educación formal y, por otro lado, que el desarrollo de estos aprendizajes integrales –abordados en forma continua y sistemática– pueden aportar un conocimiento y comprensión más profunda de los diversos contextos y realidades culturales en los que se desenvuelve la educación musical formal, estableciendo una mirada que va más allá de lo vinculado a un enfoque de instrucción teórica o técnico-musical.

Referencias

- Abrahams, F. (2010). O passo (the step), a critical pedagogy for music education from Brazil. En A.C. Clements (ed.), *Alternative approaches in music education. Case studies from the field* (pp.177-199). Rowman and Littlefield Education/MENC. <https://9q5v.short.gy/j5TVeS>
- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Angel-Alvarado, R., Gárate-González, B. y Quiroga-Fuentes, I. (2021). Insurrection in Chile: The Effects of Neoliberalism from a Music Education Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(3), 108-131. <https://doi.org/10.22176/act20.3.108>
- Aróstegui, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cano, M.C. y Ordoñez, E.J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Carrillo, R. y González-Moreno P.A. (2021). Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 139-165. <https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Casals A., Vilar M. y Ayats J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 5(4), 1-17. <https://9q5v.short.gy/hfmZUI>

- Cortés, I. (2020). Usos políticos de las sonoridades y performances andinas en Santiago de Chile post 18 de octubre de 2019. *Boletín Música Casa de las Américas*, 54, 53-69. <https://9q5v.short.gy/K3nAz4>
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769/9203>
- Davis, R.A. (2009). Educación musical e identidad cultural. En D. Lines (comp.), *La educación musical en el nuevo milenio* (pp.21-47). Morata.
- 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. http://act.maydaygroup.org/articles/Dunbar-Hall8_2.pdf
- Elliott, D. (2001). Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17(1), 32-41. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010401>
- Ferreira, R.F. y Garrido, S.G. (2019). A pedagogía crítica de Paulo Freire: elementos para una propuesta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55618>
- Forno, A. y Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(41), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000200013>
- González-Martín, C. y Valls, A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *Opción*, 31(5), 984-1001. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570055.pdf>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate.
- Harper, S. (2011). Introduction: What is Traditional Music? En P. Kinney (ed.), *Welsh Traditional Music* (pp.XVII-XVIII). University of Wales Press.
- Jorquera, R. (2019). *Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/667188>
- Jorquera, R., Valverde, X. y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
- Koplow, J. (2022). Aproximación a la relación entre la escena metalera chilena y los pueblos originarios Mapuche, Selk'nam y Kawésqar. *Contrapulso - Revista Latinoamericana de Estudios en Música Popular*, 4(2), 78-93. <https://doi.org/10.53689/cp.v4i2.149>
- López-García, N.J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>

- Madrones, P. (2021). Nuestro año nuevo: comunalización festiva en el Inti Raymi-Machaq Mara del Parque Avellaneda (Buenos Aires, Argentina). *Tempo*, 27, 351-378. <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2021v270207>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades sociales*. Deriva.
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical Ediciones.
- Orbeta-Green, A. y Oyanedel-Frugone, R. (2019). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- Pino, O. (2015). *El concepto de música en el curriculum escolar chileno 1810-2010* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142566>
- 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://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art04.pdf>
- Polo, M.P. y Pozzo, M.I. (2013). La música popular tradicional en el curriculum escolar. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 14, 191-202. <https://doi.org/10.18172/con.647>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En D. Lines (comp.), *La educación musical en el nuevo milenio* (pp.21-47). Morata.
- Rekedal, J. (2019). Martyrdom and Mapuche Metal: Defying Cultural and Territorial Reductions in Twenty-First-Century Wallmapu. *Ethnomusicology*, 63(1), 78-104. <https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.63.1.0078>
- Rivera, S. y Carriço, B. (2015). Los consumos juveniles de música en la era digital: un estudio de caso en la Zona Metropolitana de Querétaro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(2), 171-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-2.cjmd>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2021). Educación musical, epistemocracia y postcovid-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.17550>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª Ed.). Ediciones Deusto.
- Sippa, M.L P. (2019). *Mujeres en la música tradicional: inclusión y participación en el contexto urbano - Lakitas Matriasaya, Ilú Oba de Min* [Disertación de Magister, Universidad de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.84.2019.tde-10122019-162306>

Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Alianza.

Touriñán-López, J.C. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre Educación*, 21, 61-81. <https://doi.org/10.15581/004.21.4422>

Valdivia, C. y Angel-Alvarado, R. (2021). Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2021.58625>

Valverde, X. (2018). *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, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/664246>

Valverde, X. y Casals, A. (2019). Los sonidos de la tradición tarapaqueña en el aula de música. En J.C. Godoy y M. Alsina (eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio: investigaciones etnomusicológicas y educación* (pp.335-344). Documenta Universitaria. <https://9q5v.short.gy/My4woP>

Zamorano, F., Aróstegui, J. y González-Martín, C. (2022) Dualidades y Contradicciones en los Planes de Estudio del Profesorado de Música. De la Reproducción Acrítica a la Justicia Social. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 1-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.17696>