

TENSIÓN ENTRE TRADICIONES MUSICALES EN LA ESCUELA: (DES)ENCUENTRO CULTURAL

Diego Alberto Gaete Cortés
Estudiante de Magister en Educación mención Currículum Escolar
Pontificia Universidad Católica de Chile
dbgae@uc.cl - (56 9) 88466915

Resumen:

En la lucha ideológica por el control del currículum musical, como formación de identidades, se establecen tensiones entre educación, tradiciones musicales e identidad cultural, así como entre los discursos musicales y educacionales; tensiones que crecen con el contexto intercultural de la cultura globalizada. (Davis, 2005) En este contexto, lo que esta investigación pretende, es comprender mejor cómo se significan estas tensiones en el encuentro pedagógico entre profesores y estudiantes, con sus tradiciones musicales y culturales, en las escuelas.

La aproximación al objeto de estudio es del tipo cualitativa-interpretativa, ocupando la metodología de autoetnografía (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Interpretando datos recogidos a través de entrevistas en profundidad con tres profesores de Artes Musicales y una entrevista grupal a 9 estudiantes de Educación Media.

En los primeros hallazgos se observa cómo los profesores intentan transitar por diversas tradiciones musicales sin transgredir la identidad musical y cultural de sus estudiantes, encontrando puntos comunes entre diversas tradiciones para generar este tránsito; reconociendo que sus estudiantes manifiestan algunas resistencias a éste. Al mismo tiempo, los estudiantes se ven tensionados entre el temor de mostrar las tradiciones musicales con las que se identifican, versus las posibilidades de crecimiento cultural que ven en la asignatura. Con estos (des)encuentros pedagógicos y culturales; se observa la generación de espacios de acogida, al mismo tiempo que la negación de diferentes culturas e identidades musicales. Finalmente, discutimos las posibilidades de la educación musical, en contextos interculturales, donde se enfrentan y convergen cultura, música, educación e identidad.

Palabras clave: tradiciones musicales, desencuentro cultural, educación musical, interculturalidad.

I. Introducción:

Desde agosto del 2013, comencé a trabajar como profesor de la asignatura de Artes Musicales en un Liceo Municipal de la Región Metropolitana, en esta labor me he enfrentado en más de una ocasión a la resistencia de estudiantes frente a las músicas con las que se les propone trabajar en clases, siendo en ocasiones la apatía la forma de manifestarlo, como también sacando la voz y demostrando su descontento con frases como; “profe, esa música es para cuicos” o “esa canción es muy flaute”, demostrando el rechazo desde una posición social, o posicionándose desde la política, “profe, ese folclore es facho” o “esa canción es muy comunista”. Desde aquí surge la reflexión sobre cuáles son las músicas que se deben integrar en la escuela, considerando la tradición musical de los estudiantes y profesores, así como la forma en que estas se vinculan con rasgos identitarios, sociales, culturales, políticos, etc. Surgiendo también la pregunta sobre las relaciones que se producen en la escuela con el encuentro de estas tradiciones, donde el curriculum, profesores y estudiantes, entre otros, representan diferentes tradiciones musicales, que generan una tensión entre éstas.

Revisando la literatura con respecto al tema, podemos identificar que el encuentro entre tradiciones musicales ha sido trabajado desde categorías abstractas que surgen a través del desarrollo de posturas teóricas. Por ejemplo: Jorquera (2006) desde una revisión histórica de la presencia de las tradiciones en la disciplina de la educación musical, establece que las tradiciones de elite o aristócratas, representadas en la música académica de tradición escrita, se posiciona por sobre las tradiciones folclóricas o populares de tradición oral en una relación jerárquica. Esta relación en el caso de la historia curricular chilena, se puede observar -a partir de la revisión de Poblete (2010)- en el cómo se establece un espacio de lucha en la medida de que la Reforma de 1965 se hace cargo del carácter social que representan estas tradiciones, tratando de equiparar su presencia en la consideración del interés de los estudiantes por algunas de ellas. Esto cambió en la Reforma de 1981, ya que se vuelve a establecer una jerarquización, ubicando al folclor de corte nacionalista por sobre otras músicas, tratando así de imponer una determinada identidad nacional desde el curriculum. En reacción a lo anterior, la Reforma de los 90' vuelve a posicionar el

folclore, esta vez desde una tradición folclórica y popular politizada y representativa de diferentes estratos sociales, junto con integrar explícitamente la reflexión sobre la relación que existe entre música y sociedad.

Esta jerarquización social y vinculación de tradiciones a una clase determinada, o la lucha ideológica del control del curriculum en cuanto a la formación de identidad, son algunas de las relaciones que establece Davis (2005) para establecer un vínculo entre educación, tradiciones musicales e identidad cultural, así como entre los discursos musicales y educacionales; relación que se reinventa constantemente en la diferencia entre identidades. Junto con explicar un sistema de relaciones entre conceptos, el autor plantea un desafío a los profesores de música, que es el deber de identificar las identidades, tradiciones y culturas presentes, para poder mediar con sus estudiantes. Enfrentando este desafío, autores como Pérez-Aldeguer (2014) y Giraldez (1997) han visto en el encuentro de culturas -a partir de las tradiciones musicales con las que adhieren los sujetos que participan en la educación-, la potencialidad de desarrollar la multiculturalidad en las escuelas a través de la educación musical, estableciendo incluso lineamientos para enfrentar curricularmente la problemática.

De esta forma, en la literatura se identifican categorías desarrolladas ampliamente. Sin embargo, hay una carencia de conocimiento que se construya desde la experiencia de los sujetos que cotidianamente viven el encuentro entre dichas tradiciones musicales y cultura. Es por esto que necesitamos comprender mejor las tensiones y relaciones hegemónicas que se producen en el encuentro de profesores y estudiantes, y sus tradiciones musicales, en las aulas de la asignatura de Artes Musicales y la Escuela, que se han discutido teóricamente desde una mirada sociocultural. De ahí me he propuesto contribuir a este campo denunciando las posibles relaciones jerárquicas que se producen entre tradiciones musicales y la vinculación identitaria que conllevan, para lo que me aproximaré desde un marco interpretativo crítico y una tradición autoetnográfica, consciente de los sesgos ideológicos -adquiridos en la experiencia como docente de Artes Musicales- con los que me posiciono en cuanto al fenómeno educacional y musical. Teniendo como objetivos: 1) Develar, las tensiones musicales producidas en el encuentro entre tradiciones musicales; 2) Comprender las relaciones producidas a partir de estas tensiones y 3) Denunciar las relaciones de poder y hegemónicas presentes en este fenómeno, esto desde la preguntas ¿cómo se

experimentan las tensiones entre tradiciones musicales en la educación musical, en la relación entre estudiantes y profesores en el escuela?

II. Metodología

En concordancia con los propósitos que surgieron como posibilidades de aportar generando un conocimiento, desde el desarrollo de teorías encontradas en la literatura sobre el tema, así como de la descripción de las relaciones que se producen, y reconociendo la relación jerárquica que se establece entre tradiciones (Jorquera, 2006) que a su vez son sociales y culturales (Davis, 2005), el marco interpretativo crítico emerge para esta investigación, ya que me propongo denunciar estas jerarquías y las formas en que se presentan en las vivencias de los sujetos involucrados en la práctica de la Educación musical.

La adopción de un marco interpretativo crítico (Creswell, 2013), se fundamenta en los siguientes supuestos filosóficos para la investigación: epistemológicamente, está el supuesto de que a través de la indagación sobre las estructuras y relaciones sociales de poder que están en juego dentro de la Educación musical, se puede desarrollar conocimiento que permitirá al lector comprender y denunciar este fenómeno; en lo axiológico, asumo el deber de develar las diferentes experiencias sobre el tema, abogando por quienes han sido oprimidos social y culturalmente, en la jerarquización de las tradiciones musicales. Finalmente, en cuanto a lo metodológico, el supuesto es establecer la forma de recoger datos que permitan la construcción de un relato donde se denuncien las relaciones jerárquicas que se establecen entre distintas tradiciones musicales, teniendo yo, como investigador un rol protagónico dentro del relato.

En cuanto a la tradición cualitativa que guiará esta investigación, en un comienzo se propuso trabajar desde la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006), ya que aquí se plantea que, "una teoría puede alterar tu punto de vista y cambiar tu conciencia" (p, 128) y desde la concientización es posible empoderar a los sujetos, a partir de las denuncias que aquí queden plasmadas. Sin embargo, al comenzar esta investigación, se ha notado que los profesores no solo somos parte del campo de estudio, sino que también del fenómeno en cuestión, lo que impedía poder salir y entrar al campo, por lo que se tomó la decisión de adoptar una tradición investigativa autoetnográfica (Ellis, Adams & Bochner, 2011) , respondiendo posicionamiento

dentro del campo de estudio que es el lugar donde profesores y estudiantes experimentan las relaciones hegemónicas entre tradiciones musicales, esto es, en las escuelas, colegios o liceos. La institución escolar.

De este modo la producción de datos se ha realizado a través de la observación de campo, tres entrevistas en profundidad realizadas a profesores de Artes Musicales de la Región Metropolitana y una entrevista grupal a 9 estudiantes de educación media. Estos informantes claves han sido seleccionados a través de un muestreo en cadena o bola de nieve (Creswell, 2013, dado que he accedido a ellos buscando y estableciendo contactos a través del campo, con quienes pueden entregar información valiosa para esta investigación.

El análisis e interpretación de estos datos se han realizado a través de un proceso de codificación abierta y codificación axial.

III. Hallazgos:

Contra el curriculum y enfrentando la tensión: un transitar entre tradiciones musicales sin caer en la coerción

Tensionado en este (des)encuentro cultural y de tradiciones musicales tomé la decisión de compartir experiencias con docentes de Artes Musicales en otras escuelas y/o liceos, para conocer cuáles son las tensiones que viven en sus aulas y cómo se enfrentan a ellas. Al preguntar de qué forma se enfrentaban las tensiones, apareció frecuentemente la idea de transitar o conducir por las diversas tradiciones musicales:

“los profesores acá igual tratamos de manejar la situación para que ellos también participen, y finalmente, de alguna manera los terminamos convenciendo...sin...sin caer en el...en la coerción con ellos, sino que ellos por su propia cuenta se den cuenta de que...de que el fenómeno es transversal, sea cual sea el estilo (...)conduciéndolos a que ellos conozcan otros estilos, de modo que, por ejemplo, cuando llegamos a ver la música

docta con ellos, no sea algo tan...que no se vea tan elevado tampoco y que tenga también el sentido pedagógico en el fondo, o sea, no escuchar por escuchar ni tampoco que el alumno lo transforme en prejuicio de que hay géneros musicales mejores que otros, sino tratar de que sea todo bien transversal.”

De este modo podemos observar, un interés por romper las relaciones jerárquicas entre tradiciones y enfocarse en la música como un fenómeno transversal a la tradición y/o estilo musical, evitando establecer medidas de coerción, ya que como comenta otro profesor, “insisto, no les voy a negar el gusto a ellos, y si tienen la oportunidad en un trabajo en específico de mostrar lo que les gusta, no hay problema.”

Esta tensiones y este mismo transito también se expresa al momento de enfrentar la tensión que se produce entre música de tradición escrita y música de tradición oral, al momento de la alfabetización musical.

“Ahora, cuando uno enseña determinados tipos de música que no tienen relación con eso, uno también tiene que buscar otra formas de estudiar, por qué la música popular se tiene que estudiar de forma escrita, ya que no tiene esa relación, no tiene esa tradición”

Sin embargo, existen elementos propios de la escolaridad que tensionan aún más estas relaciones, como por ejemplo, el curriculum, ya que “el curriculum nacional a poco andar se ve sobrepasado por los intereses y por las habilidades de los alumnos”. Con esto, los profesores denunciamos, que dentro de las escuelas existen en los estudiantes una cantidad de intereses por conocer más y variadas músicas, a lo que el curriculum no da abasto y junto con eso, que es necesario realizar un cambio de foco en los objetivos de este, ya que no basta solo con conocer diversas tradiciones, sino que también son necesarios el diálogo y una reflexión crítica sobre las músicas y su contexto.

“Que se intenciones más el diálogo, la dialéctica entre la música y el contexto por ejemplo, no solamente conocer por, o sea, hay que conocer más, sí, pero también hay que buscarse crítico con lo que uno quiere conocer, entonces ahí falta orientar un poco más el curriculum hacia eso.”

Tensión entre sujetos: La resistencia de los estudiantes

Los profesores no hemos sido los únicos que nos hemos visto tensionados en este (des)encuentro entre tradiciones musicales, ya que a pesar del esfuerzo que declaramos para lograr una mediación entre curriculum y tradiciones musicales, con las necesidades e intereses de estudiantes. Observamos manifestaciones de resistencia frente a lo propuesto para generar un tránsito por diversas tradiciones, con lo que muestran que las manifestaciones vividas que dieron origen a este problema de este estudio, también suceden en otras aulas. Por ejemplo, se manifiestan desde la identificación de un estilo específico de música, resistiéndose a la música folclórica posesionando desde el rock, “por ejemplo, había chiquillos, chiquillos cabritos, niños po’, rockeros po’, rockero, entonces se dan cuenta cuando algo es folclórico, entonces ellos querían algo más relacionado con el rock y buscaban” o cuestionando la utilidad de aprender diferentes músicas, “sí se cuestionan y está bien que se cuestionen... dicen “¿para qué me sirve la música?”... entonces dicen eso: “¿de qué sirve esto?, para qué me va a servir después?”, ¿cachai?, “¿es útil o no es útil? A pesar de esto me han manifestado que los esfuerzos por generar un convencimiento desde el tránsito por tradiciones musicales, ha entregado resultados positivos,

“yo me acuerdo un caso el año pasado, de un alumno que era muy docto, y nosotros teníamos que enfrentar la música de raíz africana...y...el alumno al comienzo se resistió a que tocáramos un bossa nova, pero...él es un pianista, y me acuerdo que...yo le pasé la partitura, le expliqué la clave americana, y no le encontraba nada, seguía encontrándole nada, pero cuando le mostré un ejemplo de...me acuerdo...un pequeño pasaje de Wagner, uno de Debussy, le hizo sentido...entonces le dije: “esto mismo, es lo popular”.

Sin embargo, compartir estas experiencias me hizo preguntarme, por aquellos estudiantes que se manifiestan desde el silencio.

Estudiantes tensionados: vergüenza y temores v/s Imposición cultural (“y nota es nota po”)

Consiente de la posición de poder que podemos como docentes, frente a nuestros estudiantes, en cuanto a la formación de identidad en el momento de decidir sobre qué tradición musical trabajar en el aula, una de las actividades que propongo para realizar en segundo año

medio -donde “La orientación temática general del programa es la relación entre música, persona y Sociedad” (MINEDUC, 1999, p.9)- entrego el poder de decidir a cada estudiante, donde ellos pueden interpretar o crear, la música que los identifique, ya sea de forma individual o grupal. Para esto previamente se realiza una actividad, donde deben exponer las músicas que los identifican a sus compañeros, junto con las razones por las cuales se vinculan a estas. En un curso que se caracteriza, por una alta participación en las clases al momento de trabajar con las músicas que les he propuesto, mis expectativas sobre su participación en esta actividad, eran altas, pensé que verían una oportunidad de mostrar quiénes son desde la música y de conocer la música que traían los estudiantes migrantes. Sin embargo, al comenzar este proceso, observaba cómo esa energía que los caracterizaba durante las clases, se transformaba en una apatía generalizada, se negaban a escoger que música interpretarían y una vez escogida, la interpretaban con un gran desgano. Por esto, decidí generar una entrevista grupal con mis estudiantes, ya que observaba cómo mi creencia de que los estudiantes tenían la necesidad de expresar a través de la música quiénes eran en la escuela, se veía tensionada por la actitud de ellos en clases.

Cuando llegó el momento de preguntarles sobre el por qué de aquel cambio de actitud, los estudiantes expresaron: “Yo cacho que se avergonzaron de su música”, “tenían como miedo de mostrar lo que a ellos les gustaba en torno a la música”. Para luego argumentar que el origen de esa vergüenza y temor era el “miedo al rechazo”.

Frente a la sorpresa que me provocó esta vergüenza a mostrar sus músicas e intentando comprender la diferencia en la actitud del curso, propuse una situación hipotética en la que en mi rol de profesor fuese yo quien decidiera que deben interpretar aquella música que los identificaba y la presentaba como mi propuesta para el curso, lo que genero el siguiente diálogo:

“Estudiante 1: Yo creo que ahí nos hubiéramos apoyado en el otro po’...no nos hubiéramos sentido tan avergonzados de cantar o algo...”

Estudiante 2: Si usted la estaba poniendo po’...

Estudiante 1: Y nota es nota po’....

Profesor: ¿Nota es nota?...A ver, cuéntame más qué quieres decir con eso

Estudiante 1: O sea que...si usted...si usted dice algo que cantemos, como que obvio que tenemos que cantarlo, es la nota, ¿me entiende?...por las notas, si a mí me importa mi resultado...

Estudiante 2: Por obligación...”

De este modo, pude observar cómo un elemento propio de la cultura escolar como lo es la calificación, nos posiciona a los docentes en un lugar de poder, desde el cual podemos imponer una cultura determinada. Esta idea se hace más latente cuando un estudiante, manifiesta que incluso su resistencia a una música que puede considerarse inmoral, puede verse mermada por la posición de poder de un profesor.

Estudiante 3: hay música que tiene un contenido, un mensaje que, que son descriteriados, pero no en la moral que existe, atenta contra....no sé, pero...música que incita a cosas...

Estudiante 2: ¿Cómo a la delincuencia, a matar?

Estudiante 3: La música punky por ejemplo...no, no la música punky, la música imperial, se llama...metal imperial...

Profesor: Ya, ¿y qué mensajes ahí crees que son?

Estudiante 3: Racistas...mensajes racistas po'...xenófobos...eh...eso más que nada...pero eso no es tolerable pa' mi...

Profesor: Ya, ¿y si un día el profesor te llega con una canción así, con algún mensaje que tú encuentres inmoral?

Estudiante 3: No, porque...yo le diría y le muestro mi desaprobación...o si puedo...pero quizás no quiero...

Profesor: ¿Por qué no querías?

Estudiante 3: Porque me arriesgo mucho...

El espacio de poder de la nota también es observado por otros profesores, que cuentan cómo frente a la resistencia de los estudiantes a ciertas músicas termina al momento en que estos deben ser calificados,

“Este asunto de la nota, también juega un papel ahí po, la nota, la nota que va tener en la asignatura, porque en aquel entonces, la asignatura de música también influía en la aprobación de curso. Pero había alumnos que repetían por la asignatura también. Podía suceder eso. Entonces, la nota tiene una influencia también ahí. En que los chiquillos hacen por la nota, muchas cosas.”

Interculturalidad: un espacio de acogida

Una de las temáticas que he expuesto en la presentación del problema, es cómo la migración, ha generado tensiones dentro de las clases de Artes Musicales, frente a estudiantes de distintas nacionalidades, lo que genera una serie de (des)encuentros musicales entre estudiantes y docentes, así como también (des)encuentros culturales en la comunidad. Con respecto a esto, me llamó la atención la experiencia de un profesor quien tomó conciencia de la tensión producida durante una presentación conmemorativa del 21 de mayo en su escuela.

“para el 21 de mayo yo ponía un poema que recitaba Pedro Yáñez, sobre el conflicto de la Guerra del Pacífico, con música lo tenía él...incluso se escuchaban cañonazos, los barcos, los gritos de los marineros, qué se yo...ambientados en la Guerra del Pacífico, y en una le decían a él, le gritaban los patriotas chilenos a los peruanos: “Cholos malditos” (...) después me di cuenta que no correspondía po’, que no estaba...y empecé a evitarlo”

Consiente de la tensión, este profesor decidió hacerse cargo y presentó un proyecto que le permitiera generar instancias de integración entre estudiantes de distinta nacionalidad y cultura.

“Hicimos un proyecto de integración cultural con toda esta problemática que hay con los estudiantes que llegan de Perú, de Ecuador, de Colombia, de Bolivia, de Venezuela llegan, de Cuba tenemos, entonces de cómo integrarlos, ayudarlos a la integración a través de la música”

Así también, me comentó sobre algo que le conmovió, que fue haber sido invitado a una presentación fuera de la escuela, en un sindicato ubicado en un barrio donde la migración estaba produciendo diferencias entre sus habitantes, donde la presencia de un grupo de estudiantes de distintas nacionalidades aportó a solucionar diferencias, a través de la música.

“... y llegamos a tocar a ese sindicato con los chiquillos de acá y fue muy emocionante pa ellos, porque no se imaginaban que había un grupito de niños tan pequeños po y de distintas naciones tocando música latinoamericana, fue bien entretenido y los chiquillos captaron eso, porque la misma persona que lo anuncio se le hizo un nudo en la garganta cuando lo anunciaba, ellos viven ese maltrato con los extranjeros y no hallaban como superarlo, entonces tener el ejemplo de estos cabros chicos, pa ellos le impactó le impactó, fue bueno”.

IV. Discusión:

Hasta el momento hemos visto cómo los profesores han enfrentado estas tensiones tratando de generar un tránsito entre las distintas tradiciones musicales, ya sea por estilos e identificación, como la tensión producida entre música de tradición oral y música de tradición escrita. Y cómo los esfuerzos de generar este tránsito, genera tensiones en los estudiantes quienes expresan temor y vergüenza a mostrar las músicas con las cuales se identifican y a pesar de esto, deben interpretar lo propuesto por el profesor, debido al poder que ejercemos a través de la calificación. También hemos observado como desde la tensión producida por el encuentro entre personas de diversas nacionalidades, ha desembarcado en iniciativas que aportan a la integración intercultural en la escuela y la comunidad.

De este modo, conocer las voces de quienes cotidianamente enfrentamos estas tensiones, nos ayuda a complejizar las relaciones entre cultura, música, poder, educación e identidad dentro de las escuelas, ya que estos hallazgos nos invitan a discutir lo propuesto por autores como Jorquera (2006) donde expone una relación jerárquica donde la música académica de tradición escrita, asociada a las elites, se posiciona por sobre las músicas de tradición oral, como lo son la música popular y la música folclórica, ya que a pesar de que los profesores hemos generado esfuerzos por romper esas jerarquías, aún podemos observar relaciones de poder y de imposición cultural que se encuentran presentes en la escuela, como lo es el fin de la resistencia de los estudiantes al enfrentarse a una calificación. Por lo tanto, si bien existen espacio de acogida a las diferencias culturales, los profesores aún tenemos el desafío pendiente de acabar con los espacios de negación de la cultura de los estudiantes, ya que la mediación del curriculum para escapar de su carácter de mecanismo de control de identidad (Davis, 2005) ya no responde solo a la hegemonía de una clase sobre otra, así como el desafío de identificar las identidades, tradiciones y culturas presentes para mediar entre ellas, sino que el desafío se expande a buscar las formas en que las relaciones musicales en las escuelas dejen de estar mediadas por el poder que ejercemos como profesores sobre nuestros estudiantes.

En este contexto, es necesario también, discutir las posibilidades y desafíos de la educación musical en contextos interculturales, ya que la globalización, no solo ha complejizado las relaciones musicales desde la migración, sino que también desde las diversas posibilidades de acceso a diferentes músicas por parte de los jóvenes, haciendo más presente el potencial de la música para desarrollar competencias interculturales. (Pérez-Aldaguer, 2014)

Para esta investigación, queda pendiente el desafío de seguir develando tensiones, así como de indagar sobre el lugar desde donde se producen los temores y la vergüenza de estudiantes por expresar su identidad musical en el aula, para lo que es necesario ir en búsqueda de alternativas metodológicas de producción de datos que rompan los cercos producidos por las relaciones de poder con la que me encuentro frente a mis estudiantes, y que a su vez, ayuden a investigar no solo desde una relación textual, sino que también desde una relación musical con la cual nos vinculamos cotidianamente, ya que de esta forma puede ser posible derribar las barreras que nos separan entre docentes y estudiantes, abriéndonos a compartir desde la subjetividad de la música

V. Referencias

Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London, Sage Publications.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. United States of America: Sage.

Carolyn Ellis, Tony E. Adams & Arthur P. Bochner (2010). Autoethnografie. In Günter Mey & Katja Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp.345-357). Wiesbaden: VS Verlag/Springer.

Giráldez A. (1997) Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *TRANS-Revista transcultural de música*, 1, sin paginar

Jorquera Jaramillo, M. (2006) Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la escuela*, 58. 69-78.

MINEDUC (1999) *Programa de Estudio segundo año Medio, Artes Musicales*. Santiago-Chile

Pérez-Aldeguer S. (2014) La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 104.

Poblete Lagos, C. (2010) Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 214, 12-35.

Robert A. Davis (2005) Music Education and Cultural Identity, *Educational Philosophy and Theory*, 37:1. 47-63