

RESUMEN

Como parte de una investigación de mayor alcance, se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo conocer la posición de directivos de carreras universitarias de formación inicial docente en Chile frente a la inclusión de músicas populares urbanas en la formación del profesorado de la especialidad. A través de entrevistas semiestructuradas, se analiza el discurso siete directoras y directores de carrera desde la perspectiva de las dos categorías generadas: Inclusión y exclusión de estas músicas. Los resultados reflejan tensiones entre posiciones cercanas a los modelos educativos "jesuita" y "de conservatorio" además del "paradigma estético formalista" con posiciones vinculables al enfoque filosófico praxial. Surge entonces la necesidad de seguir profundizando la reflexión en torno a la inclusión de estas músicas en la formación inicial del profesorado de la especialidad, no perdiendo el foco sobre la relevancia que tiene considerar los contextos y las reales necesidades educativas del estudiantado como centro de proceso educativo.

Palabras clave: músicas populares urbanas, formación inicial docente, paradigmas educativos, educación musical.

ABSTRACT

As part of a broader investigation, the results of a study that aimed to know the position of directors of university careers of initial teacher training in Chile regarding the inclusion of urban popular music in the training of teachers of the specialty are presented. Through semi-structured interviews, the discourse of seven directors and career directors is analyzed from the perspective of the two categories generated: Inclusion and exclusion of these types of music. The results reflect tensions between positions close to the "Jesuit" and "conservatory" educational models as well as the "formalist aesthetic paradigm" with positions linked to the praxial philosophical approach. The need then arises to continue deepening the reflection on the inclusion of this music in the initial training of teachers in the specialty, without losing focus on the relevance of considering the contexts and the real educational needs of the student body as a center of educational process.

Keywords: urban popular music, initial teacher training, educational paradigms, music education.

Inclusión y Exclusión de Músicas Populares Urbanas en el discurso de Directivos de Carreras Universitarias

Inclusion and Exclusion of Urban Popular Music in the Discourse of Directors of University Careers
Pp. 182 a 201

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DE MÚSICAS POPULARES URBANAS EN EL DISCURSO DE DIRECTIVOS DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

INCLUSION AND EXCLUSION OF URBAN POPULAR MUSIC IN THE DISCOURSE OF DIRECTORS OF UNIVERSITY CAREERS

Dr. Raúl Alberto Jorquera Rossel
Universidad de La Serena
*Chile**

1. Músicas populares urbanas

La problemática en torno al concepto “música popular urbana” (MPU) ha sido ampliamente descrito por Viñuela¹, en cuanto a la diversidad de enfoques desde la musicología histórica, la etnomusicología, los estudios culturales y la “nueva musicología”.

En Chile, González² nos presenta una adecuada síntesis de los antecedentes del estudio de las MPU en Latinoamérica, estableciendo una triada entre tres trabajos relevantes. En primer lugar, citando al historiador chileno Eugenio Pereira Salas, quien ya en la década de los 50 hablaba de que “la aparición de lo popular en música, puede considerarse un cisma de la época romántica”. En segundo lugar, el elaborado por Carlos Vega y su “mesomúsica” y, en tercer lugar, el trabajo de tres investigadores argentinos: García, Hidalgo y Saltón, quienes, a comienzos de la década de los 80, ya hablaban de MPU, y que, según el autor, fueron unos de los primeros en dar un énfasis al contexto urbano en el que se desarrollan estas músicas y a su estrecha relación con los medios de comunicación³.

* Artículo recibido el 12/06/2022 y aceptado por el comité editorial el 4/11/2022. Correo electrónico raul.jorquera@userena.cl ORCID 0002-8470-4624

¹ Viñuela, Eduardo (2018). “Las músicas populares urbanas en la universidad: consolidación de un campo de estudio en docencia e investigación”. *Revista Internacional de Educación Musical RIEM*, 6(1), pp. 3-12.

² González, Juan Pablo (2008). “Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?”. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12.

³ González, Juan Pablo (2008). “Los estudios de música popular...”.

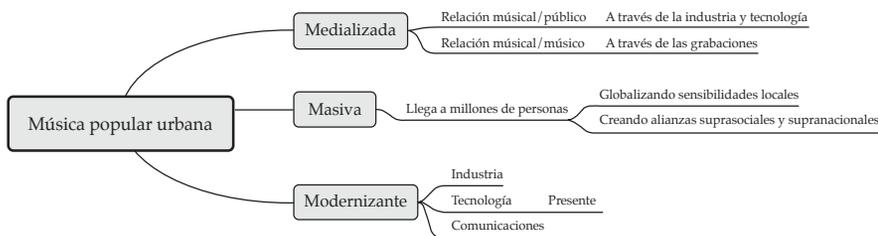
El autor establece una conexión del aporte de García, Hidalgo y Saltón, con una definición de música popular, en la que el mismo participó, al formar parte de la rama latinoamericana de la *International Association for the Study of Popular Music* en Santiago de Chile en 1997, al mencionar que, cuando se llegó a esa definición: “lo hicimos con el espíritu de los años 80 en nuestros corazones”⁴, justificando que su definición no se constituía como un esfuerzo por identificar la riqueza y variedad de todas las músicas latinoamericanas, sino que más bien pretendían hacer hincapié en una práctica musical, minusvalorada por las esferas académicas, intentando diferenciarla de otras prácticas vinculadas con lo tradicional y con lo oral, identificando “una práctica musical urbana o urbanizada, que es definida por su masividad, mediatización y modernidad”⁵. A continuación, nos habla de la dualidad espacio-temporal en la que se ha desarrollado la música popular en Latinoamérica, mencionando que en este continente “música popular denota, por un lado, oralidad, tradición y comunidad y, por el otro, medialidad, innovación y masividad”⁶.

De este modo, González desarrolla la siguiente definición de MPU:

Entenderemos como música popular urbana una música mediatizada, masiva y modernizante. Mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas de forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta⁷.

A continuación, se presenta un esquema de la definición de González.

Figura N°1: Definición de música popular urbana de González (2001, p.1)



(Fuente: Elaboración propia)

⁴ González, Juan Pablo (2008). “Los estudios de música popular...”.

⁵ González, Juan Pablo (2008). “Los estudios de música popular...”.

⁶ González, Juan Pablo (2008). “Los estudios de música popular...”.

⁷ González, Juan Pablo (2001). “Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos”. Revista Musical Chilena, 55(195), pp. 38-64

El mismo autor junto a Simón Palominos estructuraron una ampliación de esta definición en un artículo posterior, donde se abordó la conceptualización de lo “popular”. El fundamento que proponen para esta ampliación es el considerar “elementos socio-históricos de lo popular, de modo de leer también estas músicas como un espacio en que diversos agentes reformulan permanentemente su repertorio sonoro en el proceso de construcción de hegemonía”⁸.

2. Carreras universitarias de formación inicial docente en educación musical

En cuanto a la formación inicial del profesorado de música en el país, Poblete menciona que esta tiene su génesis en el año 1935, en la Universidad de Chile, y continuó con sucesivas reformas (1944, 1968, 1975, 1981)⁹ hasta llegar al modelo actual, en el que existen quince universidades, seis de ellas estatales, dos privadas tradicionales y siete privadas, que forman docentes de educación musical en carreras profesionales de pregrado.

A continuación, en la tabla 1 se exponen las instituciones que forman al profesorado de música en Chile, el nombre de la carrera, su dependencia administrativa y en qué región del país desarrollan su actividad académica:

Tabla N°1: Universidades que imparten formación de docentes de educación musical en Chile, denominación, dependencia administrativa y región del país donde se desarrolla la docencia

Institución	Nombre de la carrera	Dependencia	Región
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pedagogía en Música	Privada-Tradicional	V de Valparaíso
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Pedagogía en Música	Privada	Región Metropolitana
Universidad Adventista de Chile	Pedagogía en Música mención Educación Extraescolar	Privada	VIII del Bió-bío
Universidad Alberto Hurtado	Pedagogía en Música	Privada	Región Metropolitana
Universidad Andrés Bello	Pedagogía en Música	Privada	Región Metropolitana

⁸ González, Juan Pablo y Palominos, Simón (2013). “Transformaciones de lo popular en la música: prácticas de escucha, géneros y construcción del gusto a través de los medios de comunicación”. En Acta Científica Grupo de Trabajo N°32: Sociología del Arte y la Cultura. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile.

⁹ Poblete, Carlos (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 Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (Chile).

Institución	Nombre de la carrera	Dependencia	Región
Universidad Católica Silva Henríquez	Pedagogía en Educación Artística mención Artes Musicales y Artes Visuales	Privada	Región Metropolitana
Universidad de Concepción	Pedagogía en Educación Musical	Privada-tradicional	VIII del Bió-bío
Universidad de La Serena	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	IV de Coquimbo
Universidad de Los Lagos	Pedagogía en Música	Estatal	X de Los Lagos
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Musical	Estatal	V de Valparaíso
Universidad de Talca	Licenciatura en Interpretación y Docencia Musical (carrera vigente sin convocatoria)	Estatal	VII del Maule
Universidad de Valparaíso	Pedagogía en Música	Estatal	V de Valparaíso
Universidad Mayor	Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media	Privada	Región Metropolitana
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música	Estatal	Región Metropolitana
Universidad Tecnológica de Chile Inacap	Pedagogía en Educación Media con mención en Artes Musicales	Privada	Región Metropolitana

(Fuente: Elaboración propia)

Ahora bien, considerando lo estipulado por el Decreto con Fuerza de Ley N.º1 de 1981, respecto de la autonomía de las universidades, cada una de ellas tiene la libertad de configurar su propio plan de estudio, habitualmente conformados por perfiles de egreso u objetivos, mallas curriculares y programas de asignaturas. Esta libertad permite que cada uno de los quince planes sea distinto al otro, situación que ha tenido como consecuencia que no haya una visión unificada de los objetivos de la educación musical en el país¹⁰. Cada carrera asigna el equilibrio formativo que estima conveniente a las áreas de formación

¹⁰ Uribe, Cristhian (2010). "La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?". *Revista Neuma*, 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120.

disciplinar (música) y a las de formación profesional (educación). A su vez, el equilibrio en los repertorios musicales que orientan el proceso formativo en el área de formación disciplinar también es distinto en cada programa académico.

Si bien esta autonomía formativa se encuentra vigente, las exigencias legales que durante la última década han emanado del Ministerio de Educación, han confluído en los actuales “Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música”¹¹, documento que en articulación con las denominadas “Evaluaciones Nacionales Diagnósticas” (Ley 20.903) cumplen una función regulatoria de la formación inicial docente impartida por las diferentes universidades a nivel nacional. Aún considerando la relevancia de estas normativas, es necesario reflexionar sobre cómo su vínculo con los procesos de acreditación, tanto institucionales como de carreras, podría constituirse la injerencia de mediciones estandarizadas que atentan en contra del desarrollo de posiciones más críticas en torno al hecho educativo¹².

Es necesario mencionar que Uribe menciona que el currículum de formación del profesorado en Chile estaría determinado, principalmente, por un modelo universalista: En la mayoría de los casos, la base de la formación inicial de profesores, la que luego se proyecta hacia el aula escolar, se estructura sobre las categorías que entrega el universal de corte europeo, que se ha formalizado y que hemos destacado aquí¹³.

El mismo autor establece, además, una comparación con carreras universitarias de formación inicial del profesorado en artes visuales, en donde el desarrollo de la creatividad les ha otorgado una proyección distinta en el interior del sistema educativo, estableciendo un contraste con el área musical, manifestando que “no hemos roto los vínculos con este discurso universal. Es más, este opera como paradigma, (...) nos concentramos en la repetición ad infinitum del modelo”¹⁴.

Por otro lado, Poblete expone en su tesis doctoral que, en el ámbito de la formación inicial del profesorado de música en el país, ha existido y existe una fuerte presencia del repertorio docto-académico, con una débil reflexión en torno al valor cultural de repertorios asociados al ámbito tradicional y a las músicas asociadas a lo popular:

¹¹ CPEIP (2022). “Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música”. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, Ministerio de Educación, Chile.

¹² Zamorano-Valenzuela, Felipe (2020). “Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile”. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 46, pp. 127-142.

¹³ Uribe, Cristhian (2010). “La educación musical hoy...”, pp. 104-120.

¹⁴ Uribe, Cristhian (2010). “La educación musical hoy...”, pp. 104-120.

Es posible observar la presencia de un repertorio musical predominante en los planes de formación universitaria en educación musical, el cual, configurado a partir del desarrollo de la música de tradición musical escrita de origen centro europea (más comúnmente, música docta), instala una parte sustantiva del conocimiento profesional de los docentes de música, sobre la base de una mirada que aún establece diferenciación y sesgo con respecto a otras músicas¹⁵.

Esta injerencia expresada por Poblete, afectaría de manera directa las prácticas educativas del profesorado de música en el país. El autor añade, además, que las y los docentes participantes en su investigación manifiestan como irrelevantes los repertorios del currículum nacional por mantener una distancia con los contextos reales en donde desarrollan su labor docente¹⁶.

3. Tensiones en la inclusión de MPU

El trabajo de Jorquera, Valverde y Godall¹⁷, intenta delimitar las razones por las que se generan tensiones al momento de incluir MPU en la educación musical formal. Se propone que existe una fuerte injerencia de los siguientes modelos y paradigmas educativos:

- a) Modelo educativo “jesuita”, descrito por Shifres y Gonnet. Es un modelo de educación musical que formó parte del proceso evangelizador de los conquistadores españoles en Latinoamérica, el que se caracteriza por una imposición de procedimientos de ejecución musical a través de organismos jerárquicos; dar énfasis a la ejecución de instrumentos musicales europeos; por una sustitución de todo vestigio musical preexistente y por el énfasis en la partitura como forma única de difusión¹⁸.
- b) Modelo educativo “de conservatorio”, descrito también por Shifres y Gonnet modelo que se superpuso al “jesuita”, caracterizándose por establecer una separación entre el músico y el auditor, estableciendo el formato “concierto”; por la relación pedagógica basada en la interacción entre un maestro y un discípulo y por la separación entre la figura del compositor y el ejecutante¹⁹.
- c) “Paradigma estético formalista”, estructurado por Cremades²⁰ y Romé²¹,

¹⁵ Poblete, Carlos (2016). “Profesores de música en Chile...”

¹⁶ Poblete, Carlos (2016). “Profesores de música en Chile...”

¹⁷ Jorquera, Raúl, Valverde, Ximena y Godall, Pere (2020). “Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano”. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, pp.1-16.

¹⁸ Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”. *Epistemos - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. 3 (2), SACCoM. pp. 51-67.

¹⁹ Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). “Problematizando la herencia colonial...”, pp. 51-67.

²⁰ Cremades, Antonio (2008). “El pragmatismo y las competencias en educación musical”. *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 21, pp. 1-16.

²¹ Romé, Santiago (Ed.) (2015). “Música Popular. Epistemología y didáctica en música latinoamericana”. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata, pp.7-8.

orientado a buscar la trascendencia artística por sobre cualquier carácter o funcional-social; por un énfasis en el desarrollo de competencias técnico-instrumentales; por dar relevancia del elemento formal de las obras desde su perspectiva compositiva y por asignar un especial énfasis en la universalidad de la música.

Estas injerencias estarían en tensión con posiciones educativas incipientes más cercanas al enfoque filosófico praxial, enfoque que fue desarrollado por Elliott²² y reforzado por, entre otros, por Arredondo y García²³, Herrada²⁴, Froehlich²⁵, Macdonald²⁶, McLaren²⁷, Regelski²⁸ y Rosabal-Coto²⁹. Este enfoque se caracteriza por:

- Dar relevancia al significado de la música en la vida cotidiana de las personas
- Situar el repertorio trabajado en el aula al mismo nivel del que el estudiantado vive en contextos extra-aula
- No asignar jerarquías a cada uno de los géneros y estilos a utilizar en el ámbito educativo
- Asignar una mayor relevancia a los contextos en los que se desarrolla la educación musical
- Considerar que “la obra” musical no debería constituirse como un fin, sino como un medio en los procesos educativos
- Considerar que el conocimiento que se aborda en el aula debe ser relevante para el estudiantado
- Incluir al estudiantado en la estructuración de las planificaciones lectivas de los docentes
- Lograr fusionar los intereses del profesorado con los de sus estudiantes
- Reconocer los vínculos sonoros del estudiantado con sus familiares y sus pares
- No incluir solamente un repertorio occidental de estilo tonal, ampliando el espectro hacia otras latitudes y culturas

²² Elliott, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press

²³ Arredondo, Herminia y Francisco García (1998). “Música popular moderna en la formación del profesorado”, *Revista Eufonia*, 12, pp. 91-98.

²⁴ Herrada, Vicente (2016). “La educación y los educadores en tiempos Postmodernos. Algunas Reflexiones en Torno a la Educación Musical”. *Revista multidisciplinaria Dialógica*. UPEL. 13(2), pp. 190-211.

²⁵ Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. (Orlando Musumeci, trad.). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.

²⁶ Macdonald, Angus (2016). *Music Education Philosophy From Practical to Praxial*. Thesis of Degree of Bachelor of Arts with Departmental Honors in Music. Wesleyan University.

²⁷ McLaren, Peter (1990). “Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza” en GIROUX (1990). *Los profesores como intelectuales*. (pp.11-24). Barcelona, España: Paidós.

²⁸ Regelski, Thomas (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En *La educación musical en el nuevo milenio*. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata, pp. 21-47.

²⁹ Rosabal-Coto, Guillermo (2008). “El pragmatismo en educación musical”. *Sonograma. Revista de pensamiento musical*, 6(2), pp. 1-17.

Frente a esta propuesta de Jorquera, Valverde y Godall, surge como alternativa lo expresado por Ángel-Alvarad³⁰, en cuanto a las tensiones entre un modelo jesuita (reemplazo por el concepto “tridentino”) con el Buen Vivir indigenista y el enfoque sociomusical.

4. Metodología

Siguiendo preceptos de la teoría fundamentada, en lo específico el método comparativo constante, se procedió a analizar el discurso de las y los directores participantes, registrando comentarios luego de cada entrevista, transcribiendo los audios para dar paso al proceso de codificación abierta y luego axial, identificando propiedades de las categorías delimitadas, logrando una saturación teórica de las mismas³¹.

4.1. Instrumentos de recolección de la información

La entrevista es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de información específica en ciencias sociales. “Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”³².

Si enfocamos las entrevistas desde una perspectiva cualitativa, veremos que estas son flexibles y dinámicas³³, por lo que, para efectos de esta investigación, se adoptó la clasificación de del Rincón et al.³⁴, constituyéndose como entrevistas semiestructuradas, dirigidas e individuales.

4.2 Procedimiento

Estas entrevistas se desarrollaron en forma presencial, se concretaron en las oficinas de cada uno de los directivos y fueron registradas en audio con su consentimiento, asegurándoles un tratamiento confidencial de la información obtenida. Para cada entrevista se generó una pauta de preguntas vinculadas a temáticas relacionadas con la problemática de la investigación. Al ser entrevistas semiestructuradas, esta pauta podía ir sufriendo modificaciones de estructura, orden de las preguntas, exclusión o inclusión de preguntas, en función de las dinámicas particulares de cada entrevista.

³⁰ Ángel-Alvarado, Rolando (2021). “Buen Vivir y colonialismo: Hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp.94-114.

³¹ Bonilla-García, Miguel Ángel y López-Suárez, Ana Delia (2016). “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”. *Cinta de Moebio*, 57, pp. 305-315.

³² del Rincón, Delio (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

³³ Taylor, Stephen y Robert Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

³⁴ del Rincón, Delio (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

La pauta de preguntas se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla N°2: Relación entre objetivo, tópicos abordados y preguntas de la entrevista semiestructurada a directores y directoras de carreras universitarias

Objetivo	Tópicos abordados	Ítems
Objetivo Conocer la posición de directivos de carreras universitarias de formación inicial docente frente a la inclusión de músicas populares urbanas en la formación del profesorado de la especialidad	Inclusión de las MPU en el plan de estudio.	¿Qué nivel de inclusión poseen las MPU en el plan de estudio de la carrera que Ud. dirige? ¿Considera que debería incrementarse la presencia de MPU en el plan de estudio de la carrera?
	Inclusión de las MPU en actividades de vinculación con el medio.	¿Existen agrupaciones musicales, al interior de la carrera, que incluyan MPU y en las que participen estudiantes y/o académicos?
	Inclusión de las MPU en las prácticas educativas de las y los académicos formadores.	¿A qué repertorio musical asignan una mayor relevancia en sus prácticas educativas las y los académicos de la carrera que Ud. dirige?
	Innovación curricular asociada a las MPU	¿Considera pertinente realizar modificaciones curriculares en la carrera que Ud. dirige tendientes a incrementar la presencia de MPU? ¿Cree que las y los docentes de la carrera que Ud. dirige deberían incluir una mayor cantidad de contenidos asociados a las MPU? ¿Propiciaría modificaciones curriculares en su carrera con el fin de incluir en un mayor grado a las MPU?
	Percepción de opiniones de las y los académicos respecto al plan de estudio.	¿Ha percibido que académicos de la carrera que Ud. dirige consideran pertinente realizar modificaciones curriculares para incrementar la presencia de MPU?
	Consideración de intereses del estudiantado de la carrera.	El estudiantado de su carrera ¿Qué relevancia le asignan a la inclusión de MPU en su proceso de formación?
	Consideración de intereses de tituladas y titulados.	Quienes se han titulado de su carrera ¿Qué relevancia le asignan a la inclusión de MPU en su proceso de formación? ¿Qué nivel de consideración tienen en el plan de estudio las apreciaciones o intereses de sus tituladas y titulados?

(Fuente: Elaboración propia)

4.3. Participantes

En una primera etapa, se enviaron correos electrónicos a directores y directoras de las quince carreras universitarias, obteniendo respuesta únicamente de cuatro. Con posterioridad, se procedió a llamar por teléfono a las secretarías de las y los directores restantes, obteniendo la confirmación de

dos más, hecho que configuró total de siete directoras y directores participantes, correspondientes a una universidad estatal, una universidad privada-tradicional y cinco universidades privadas.

4.4. Análisis de la información

Para desarrollar el análisis, las transcripciones de las entrevistas a directores y directoras de carreras fueron importadas como elementos internos en formato PDF en el software NVivo 10. A continuación, se procedió a codificar segmentos atribuibles a las categorías (nodos) de análisis y paralelamente a esta práctica, se fue generando una codificación *in vivo*, para lograr una posterior generación de categorías. Como fruto de este proceso, se llegaron a estructurar dos categorías de análisis: “Inclusión de las MPU” y “Exclusión de las MPU”.

5. Resultados

5.1 Inclusión de las MPU

Al analizar el discurso de directoras y directores (D) entrevistados, surgen segmentos que informan sobre la inclusión de las MPU en los procesos de formación inicial. La mayoría de estos fragmentos se relacionan con la inclusión de asignaturas vinculadas a lo popular en sus planes de estudio, como, por ejemplo: “En el último ajuste curricular del año 2009 apareció, como gran novedad, la asignatura de armonía popular” (D1). En este segmento, la directora informa sobre la innovación curricular producida en la carrera que dirige, incluyendo el concepto “novedad”, lo que daría a entender que, antes de esta innovación, no existían asignaturas vinculadas a las MPU en dicha carrera. Es relevante destacar la inclusión explícita de lo popular en el nombre de la asignatura.

Otro director es aún más específico e informa acerca de una mayor cantidad de asignaturas que emergen de innovaciones curriculares en la carrera que dirige: “En el 2005 hicimos el gran cambio. Allí se incorporó la música popular (...) con la asignatura historia de la música popular, chilena y latinoamericana (...) y en las asignaturas de expresión instrumental incorporamos guitarra y bajo eléctrico, percusión y saxofón” (D4). El director habla del “gran cambio”, coincidiendo con el “como gran novedad” expuesto por la directora entrevistada N.º 1, dando cuenta de una innovación curricular de gran alcance ocurrida en la carrera que dirige en el año indicado. Se aprecia que una de las asignaturas incluye también en su nombre de manera explícita lo popular y se agregan otras del área de ejecución instrumental, con instrumentos que en su mayoría se asocian a las MPU. De su argumentación no es posible identificar si el director se expresa desde una posición favorable o bien de rechazo, sino que más bien demostraría una posición neutral.

En la misma línea, otro de los directores informa sobre inclusión de lo popular en su plan de estudio con la siguiente opinión: “Nos hemos preocupado de la música popular no solo en el repertorio, sino también en lenguaje musical, historia, análisis. No solo desde el hacer música” (D4). En esta opinión se puede apreciar una posición favorable a la inclusión de músicas asociadas a lo popular en el discurso del director. A su vez, establece que esta inclusión no solo se da en asignaturas asociadas a prácticas instrumentales, sino que también en las de carácter más teórico, infiriéndose de su criterio una posición favorable a una inclusión de tipo transversal de lo popular.

También es posible hallar segmentos que reflejarían posiciones de un aparente equilibrio a nivel de los repertorios: “En polifonía se armonizan canciones latinoamericanas, como Víctor Jara o Violeta Parra, pero siempre en un contrapunto, nunca sustituyendo a la academia europea, pero si hay vasos comunicantes” (D1). Este segmento podría generar dos lecturas: por un lado, la búsqueda de un equilibrio en la problemática de los repertorios que deben estar presentes en los programas de formación inicial del profesorado de música, pero también puede ser visto como una posición favorable a perpetuar la jerarquía de un repertorio asociado a “la academia” que no debería ser sustituido.

Se observan en el discurso argumentos que han permitido modificaciones curriculares al interior de sus carreras: “En mis observaciones de práctica en la región metropolitana he podido apreciar que la gran mayoría de los profesores trabaja principalmente la música popular y en menor medida la tradicional, la música clásica contemporánea prácticamente no existe” (D3). O bien: “y allí vino el gran sisma. Por ejemplo, en la asignatura de piano, tuvimos que cambiar la orientación y empezamos a hablar de melodía acompañada, de transporte” (D1). Esta percepción de la directora refleja las dificultades que pueden conllevar las innovaciones curriculares, al utilizar la expresión “gran sisma” que connota, en este caso, una crisis para un cuerpo docente formado, básicamente, en un modelo de conservatorio.

Por otro lado, se aprecia una inclinación a dar cada vez más espacios a las opiniones de estudiantes y titulados, aunque en muchos casos este hecho se da por la presión de mediciones externas, como procesos de acreditación, o por presiones internas, como las movilizaciones que, de forma recurrente, llevan a cabo los movimientos estudiantiles, principalmente a nivel de universidades estatales: “Se percibe en contextos informales la inquietud de los estudiantes porque haya más repertorio latinoamericano y popular” (D5).

Por otra parte, cuando se le pregunta a otro de los directores sobre los equilibrios entre los distintos repertorios en las asignaturas de la carrera que dirige, responde: “Nosotros tenemos aquí la figura de un músico-educador (...) desde una mirada cultural lo más amplia posible (...) incluso debilitando, relativamente, la música occidental clásica” (D3). Podemos observar aquí una

clara posición de consideración de los contextos en los que se desarrollan los distintos repertorios, vinculándolos con la dimensión cultural que les da soporte. Sería bueno subrayar que cuando menciona la “figura de un músico-educador” se referiría a dar un mayor peso, en el plan de estudios de la carrera que dirige, a la formación asociada a lo musical, en contraste a asignar una preponderancia a las asignaturas de carácter teórico-pedagógico.

Desde la perspectiva de la consideración de las experiencias musicales previas o paralelas del profesorado de música en formación observamos: “Los jóvenes no llegan con esa cultura, por lo que imponérsela, es muy complejo” (D3). El director considera que se produce una especie de imposición cultural cuando ingresan las y los estudiantes de primer año a su carrera. Otro de los directores responde, al mismo cuestionamiento, de la siguiente manera: “En música, lo que a ti te gusta es sagrado y el profesor debe respetarlo” (D2). Esta opinión se relacionaría también con teorías de la educación, como el constructivismo, siendo esta reforzada, además, con el discurso de otro de los directores: “Las teorías de educación dicen claramente que hay que partir por lo que saben los estudiantes” (D2). Se observa en estas opiniones una tendencia a respetar los saberes previos del estudiantado, los cuales, en muchos casos, no estarían relacionados con competencias de lectoescritura y de dominio del lenguaje musical.

5.2 Exclusión de las MPU

Al analizar el discurso de las directoras y directores de carreras de educación musical entrevistados, surge una serie de segmentos que se vinculan con la problemática de la exclusión de las MPU en los procesos de formación inicial de docentes de la especialidad. Cabe destacar que la mayoría de estos segmentos reflejarían una posición crítica frente a los propios cuerpos académicos que conforman estas carreras universitarias, situación que ayudaría a comprender razones por la que existirían estas actitudes de rechazo: “Mayoritariamente, por no decir el 100% de los profesores que imparte clases acá, somos de una tradición clásica o docta” (D1). Esta afirmación es reforzada por otro de los directores: “La mayoría de los docentes del área musical vienen de una formación del área docta y eso incide en sus prácticas educativas” (D6). Este perfil de los académicos formadores tendría una directa relación con las posiciones de exclusión de las MPU en las carreras de formación profesional docente estudiadas.

Las posiciones de rechazo a la inclusión de las MPU en las carreras de formación docente de la especialidad estudiadas, también podrían haber afectado, en otras épocas, a las músicas asociadas a la cultura tradicional chilena y latinoamericana, músicas que, con posterioridad, han ido consolidando su validación curricular en el interior de dichas carreras: “Ante la música tradicional siempre hubo resistencia por el hecho de que la mayoría de los profesores, sobre todo de instrumentos, incluso de lenguaje musical, provenían de una formación

docta-académica, de la Universidad de Chile principalmente" (D4). En este segmento se puede deducir que esta resistencia histórica, al afectar a músicas que están consideradas en el ámbito de la tradición, podría haber afectado de mayor manera a las MPU, al ser consideradas habitualmente músicas ajenas al concepto "tradicional". Por otro lado, se menciona tácitamente a la Universidad de Chile, principal institución del país orientada a la formación profesional en el ámbito de la música de tradición escrita en el país.

Para reforzar la idea del párrafo anterior, sería bueno analizar la siguiente opinión expuesta por otra de las directoras entrevistadas: "Aquí antes era mal visto ver a estudiantes "charangueando", (...) en guitarra los estudiantes tocaban Leo Brouwer, pero no tocaban el "chilote marino"" (D1). Esto se conectaría con el segmento anterior, estableciendo una autocrítica relacionada nuevamente con la desconexión de los aprendizajes desarrollados en el interior de la carrera y la realidad educativa en la que se desenvuelve el profesorado en el país. La directora utiliza el término "charangueando" con una connotación negativa en retrospectiva, además de establecer un contraste muy marcado al ejemplificar el repertorio de guitarra, el que en muchos casos se vincula a modelos didácticos extraídos desde la guitarra "clásica", en contraposición a un repertorio más cercano a las músicas tradicionales, repertorio que, por otro lado, sería muy utilizado en las actividades escolares de los centros educativos del país.

El perfil académico vinculado a una formación en modelo de conservatorio, representaría una posición de resistencia a innovaciones curriculares orientadas a dar una mayor presencia de las MPU en los planes de estudio: "Entre los profesores del área instrumental hay más resistencia a innovaciones curriculares desde la perspectiva del repertorio. En el ámbito de la pedagogía prácticamente no" (D1). Este segmento entrega matices cuando se busca definir el perfil del académico vinculado a una formación más ligada a lo docto. Se establece una diferencia entre los académicos del área instrumental de la carrera que dirige, contrastándolos con el resto del profesorado formador, ya que considera que estos académicos, al ser formados principalmente en modelos educativos de conservatorio, serían los que presentarían una mayor resistencia a incluir repertorios que se alejan de ese modelo, repertorio del que muchas veces no existen partituras y cuyo modelo de aprendizaje va, en muchos casos, desde el aprendizaje oral, relacionado con dar énfasis al oído y a la imitación visual.

Existirían resistencias a innovaciones curriculares por parte del perfil del académico formado en un modelo de conservatorio: "Las resistencias al cambio siempre están presentes (...) incluso muchos docentes nuevos tienen una formación docta, a muchos de ellos no les interesa la música popular y en algunos casos, la pueden mirar hasta con un poco de desprecio" (D4). En esta opinión se aprecia una posición crítica frente a la formación docta de algunos académicos que comienzan a dictar clases en la carrera que dirige. Idea reforzada con el siguiente extracto "Los profesores nuevos cuando llegan aquí a veces se asustan por el énfasis que damos a lo popular" (D2).

Del discurso de las directoras y directores entrevistados se puede inferir, además, su percepción sobre el conflicto que genera, con estudiantes y titulados de sus carreras, esta inclinación a resistir innovaciones curriculares por parte de los cuerpos académicos: “Hay una tensión permanente con los estudiantes, sobre todo en los dos primeros años de carrera, donde ellos manifiestan que el currículum no aborda esa necesidad que ellos piensan que deben implementar” (D6). Se deja en evidencia la existencia de tensiones con el estudiantado de la carrera que dirige, además de expresar, de forma tácita, que sus estudiantes se inclinan a manifestar una necesidad de que haya mayor presencia de músicas vinculadas a lo popular, pero, al mismo tiempo, refleja el peso que tendría el currículum sobre la percepción del estudiantado, ya que solo indica que estas tensiones ocurren, principalmente, en los dos primeros años de estudios, tiempo en el que habitualmente el estudiantado se mantendría más cercano a sus repertorios de preferencia presentes en su etapa preuniversitaria. Por otra parte, el director, al plantear que es una “necesidad que ellos piensan que tienen que implementar”, demuestra una posición contraria a la inclusión de estas músicas en la educación formal, al situarlas solo en el imaginario del estudiantado, pero no como una necesidad real de la formación inicial docente. Esta posición de rechazo se refuerza, nuevamente incluso como autocrítica, en el discurso de otra directora entrevistada: “Los profesores también caímos en el no aceptar, no dar tribuna a los estudiantes que tenían inquietudes asociadas a la música popular” (D1).

Esta posición de rechazo tendría como consecuencia unas carencias en el proceso formativo del profesorado de música: “Nuestros egresados manifiestan que tienen falencias en la “práctica” de la música popular” (D6). Este director destaca que la falencia radicaría en la práctica de la música popular, es decir, en asignaturas vinculadas al desarrollo vocal e instrumental – individual o de conjunto – que corresponderían a ámbitos de la clase de música que habitualmente más abordan las y los futuros docentes en sus prácticas educativas posteriores.

Se observan segmentos que estarían orientados a dar exclusiva relevancia a la perspectiva académica de los fines educativos, desconociendo la relevancia del contexto en el que esta educación se inserta y con el que deberá interactuar el futuro docente: “Pensamos que hay una deformación de la asignatura de educación musical. Sentimos que nuestros estudiantes tienen que responder más bien a un contexto que a una opción formativa” (D6), del discurso de este docente se puede apreciar una posición cercana a la exclusión de las MPU en la formación inicial del profesorado de la especialidad.

Por su parte, una de las directoras plantea: “el estudiante cuando entra, lo hace con un nivel de analfabetismo muy grande” (D1). Sería plausible establecer que este analfabetismo al que la directora hace mención, guarda relación con competencias de lectoescritura musical, por lo que quedarían fuera de las competencias de las y los futuros educadores musicales, sus experiencias

vinculadas a otros procesos de aprendizaje musical, como el aprendizaje por oído o por imitación, además de las experiencias, tanto de práctica como de audición, de otras músicas que no hayan sido generadas desde el lenguaje musical escrito, como lo son la gran mayoría de las MPU, junto con las músicas tradicionales.

La propensión a dar énfasis a una formación musical vinculada a las músicas doctas, se manifiesta en la siguiente opinión de otra de las directoras entrevistadas: “El profesor de música debe tener primero una formación docta, y luego, debe tener una formación relacionada con la música popular” (D7). De esta aseveración se puede inferir una idea que estaría generalizada en muchos ámbitos de la educación musical formal: la necesidad de conocer primero técnicas, tanto en lo instrumental como en lo vocal, vinculadas al modelo de conservatorio.

Se observan en el discurso argumentos que podrían ayudar a comprender las razones por las que se establecen posiciones de rechazo a la presencia de las MPU en el interior de las carreras universitarias de formación inicial docente: “Se perpetúa en la formación del profesor un discurso ideológico germanizante que proviene de la influencia del conservatorio nacional y la Universidad de Chile” (D5). Este director establece de esta manera una crítica a la formación docente en educación musical con un concepto que no había estado presente en la información obtenida hasta este punto del análisis, las “ideologías”. Vincula la problemática de las “ideologías” con el concepto “germanizante” reforzando en esta afirmación, a su vez, la idea de la injerencia de las músicas doctas occidentales en la educación musical formal.

En otra dirección, se percibe en el discurso de las directoras y directores entrevistados, una propensión a querer disminuir las distancias descritas entre la formación inicial universitaria y las necesidades educativas reales con las que se enfrentan estudiantes en prácticas y egresados de sus carreras: “Los estudiantes en práctica mencionan que en su proceso de formación cantaron, por ejemplo, un lindo motete, pero que eso no lo pueden enseñar en sus clases” (D1). Este fragmento refleja muy bien las consecuencias de la distancia existente entre la formación inicial universitaria y la realidad educativa con la que se enfrenta el profesorado en dicha carrera, aunque sería plausible considerar que esta tensión se podría proyectar a otros programas de formación con un perfil del cuerpo académico similar al de esta. La misma directora refuerza la idea anterior con la siguiente reflexión: “Gracias a los procesos de acreditación, al tener que incluir percepciones de los egresados, estos nos decían que tenían un lindo recuerdo de las clases de piano, habían aprendido mucho, pero, no les había servido de nada” (D1). Detalle que permite observar hasta que punto las instancias de evaluación externas, en este caso, los procesos de acreditación de carreras, contribuyen a una mayor vinculación con quienes egresan de los programas, y como esta retroalimentación se podría traducir en innovaciones de tipo curricular.

6. Discusión y conclusiones

Del análisis hecho al discurso de directores de carrera, surge de manera recurrente la problemática del perfil de las y los académicos formadores. Son varios los directores que manifiestan una posición favorable a una mayor inclusión de las MPU en el interior del currículum, pero que, al mismo tiempo, exponen que existen resistencias a innovaciones curriculares como producto del perfil de sus académicos, quienes, principalmente, habrían sido formados en un contexto asociado a los modelos educativos jesuita y de conservatorio³⁵ y a los fundamentos del paradigma estético-formalista³⁶⁻³⁷.

Más aún, uno de los directores, al explicitar su percepción de que “se ha perpetuado un discurso ideológico “germanizante””, reforzaría de nuevo la idea de que aún existiría una fuerte presencia de los modelos educativos asociados al eurocentrismo, como lo son el jesuita y el de conservatorio³⁸, apuntándola como una de las principales características del colonialismo cultural eurocéntrico.

Del mismo modo, del análisis de los resultados surgen todavía algunas opiniones de directores y directoras que podrían ser consideradas como una posición próxima a una mayor inclusión de las MPU en la formación inicial del profesorado, como la consideración y respeto a las características de sus estudiantes al incorporarse a sus carreras, como las menciones a no dejar de lado la cultura con la que llega el estudiante y la realización de diagnósticos para conocer sus gustos musicales y aprendizajes anteriores. Esta posición concordaría con las características del enfoque filosófico praxial desarrollado por Elliott³⁹ y reforzado por, entre otros, por Arredondo y García⁴⁰, Herrada⁴¹, Froehlich⁴², Macdonald⁴³, McLaren⁴⁴, Regelski⁴⁵ y Rosabal-Coto⁴⁶.

³⁵ Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). “Problematizando la herencia colonial...”, pp. 51-67.

³⁶ Cremades, Antonio (2008). “El pragmatismo y las competencias...”, 1-16.

³⁷ Romé, Santiago (Ed.) (2015). “Música Popular...”, pp.7-8.

³⁸ Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). “Problematizando la herencia colonial...”, pp. 51-67.

³⁹ Elliott, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press

⁴⁰ Arredondo, Herminia y Francisco García (1998). “Música popular moderna en la formación del profesorado”, *Revista Eufonia*, 12, pp. 91-98.

⁴¹ Herrada, Vicente (2016). “La educación y los educadores en tiempos Postmodernos. Algunas Reflexiones en Torno a la Educación Musical”. *Revista multidisciplinaria Dialógica*. UPEL. 13(2), pp. 190-211.

⁴² Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. (Orlando Musumeci, trad.). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.

⁴³ Macdonald, Angus (2016). *Music Education Philosophy From Practical to Praxial*. Thesis of Degree of Bachelor of Arts with Departmental Honors in Music. Wesleyan University.

⁴⁴ McLaren, Peter (1990). “Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza” en GIROUX (1990). *Los profesores como intelectuales*. (pp.11-24). Barcelona, España: Paidós.

⁴⁵ Regelski, Thomas (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En *La educación musical en el nuevo milenio*. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata, pp. 21-47.

⁴⁶ Rosabal-Coto, Guillermo (2008). “El pragmatismo en educación musical”. Sonograma. *Revista de pensament musical*, 6(2), pp. 1-17.

Ahora bien, en el análisis de los resultados se observa, contrariamente, además, una serie de opiniones de directores y directoras que constituirían una posición de rechazo a la inclusión de las MPU en las esferas de las carreras universitarias en las que desarrollan su labor educativa. Considerando opiniones como la de que el estudiantado ingresa a estudiar para ser docentes con un nivel de analfabetismo musical muy elevado, o que en la formación del profesorado solo se deberían incluir músicas de calidad, o el que se incluyan las MPU solo para llegar, posteriormente, a aprendizajes musicales más “duros”, o bien la visión que defiende la valoración de la música solo desde sus dimensiones artísticas o estéticas, junto con las críticas a establecer una formación inicial del profesorado dando excesiva relevancia a los contextos, o las críticas al profesorado por incluir las MPU a modo de no salir de su zona de confort, o el rechazo a algunos géneros de MPU, nos encontramos con múltiples opiniones que, en su conjunto, podrían ser consideradas como una posición influenciada por los principios del paradigma estético-formalista⁴⁷⁻⁴⁸. los modelos educativos jesuita y de conservatorio⁴⁹.

De todo lo anterior se desprende la necesidad de seguir profundizando la reflexión en torno a la inclusión de estas músicas en la formación inicial del profesorado de la especialidad, no perdiendo el foco sobre la relevancia que tiene considerar los contextos y las reales necesidades educativas del estudiantado como centro de proceso educativo.

7. Referencias

- Angel-Alvarado, Rolando (2021). “Buen Vivir y colonialismo: Hacia pedagogías decoloniales en América del Sur”, *Revista Electrónica de LEEME*, 48, pp. 94-114.
- Arredondo, Herminia y Francisco García (1998). “Música popular moderna en la formación del profesorado”, *Revista Eufonía*, 12, pp. 91-98.
- Bonilla-García, Miguel Ángel y López-Suárez, Ana Delia (2016). “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”, *Cinta de Moebio*, 57, pp. 305-315.
- CPEIP (2022). “Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música”, *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, Ministerio de Educación, Chile*.

⁴⁷ Cremades, Antonio (2008). “El pragmatismo y las competencias...”, 1-16.

⁴⁸ Romé, Santiago (Ed.) (2015). “Música Popular...”, pp.7-8.

⁴⁹ Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). “Problematizando la herencia colonial...”, pp. 51-67.

- Cremades, Antonio (2008). "El pragmatismo y las competencias en educación musical", *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 21, pp. 1-16.
- del Rincón, Delio (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.
- Elliott, David (1995). **Music Matters. A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. (Orlando Musumeci, trad.). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.
- González, Juan Pablo (2001). "Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos", *Revista Musical Chilena*, 55(195), pp. 38-64
- González, Juan Pablo (2008). "Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?", *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12.
- González, Juan Pablo y Palominos, Simón (2013). "Transformaciones de lo popular en la música: prácticas de escucha, géneros y construcción del gusto a través de los medios de comunicación". En Acta Científica Grupo de Trabajo N°32: Sociología del Arte y la Cultura. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile.
- Herrada, Vicente (2016). "La educación y los educadores en tiempos Postmodernos. Algunas Reflexiones en Torno a la Educación Musical", *Revista multidisciplinaria Dialógica. UPEL*, 13(2), pp. 190-211.
- Jorquera, Raúl, Valverde, Ximena y Godall, Pere (2020). "Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano", *Revista Electrónica de LEEME*, 46, pp.1-16.
- Macdonald, Angus (2016). *Music Education Philosophy From Practical to Praxial*. Thesis of Degree of Bachelor of Arts with Departmental Honors in Music. Wesleyan University.
- McLaren, Peter (1990). "Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza". En GIROUX (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.

- Murillo i Ribes, Adolf (2015). ¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria. En Giraldez, A. (Coord.) *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, SL.
- Poblete, Carlos (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 Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (Chile).
- Regelski, Thomas (2009). "La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar la diferencia". En **La educación musical en el nuevo milenio**. David K. Lines (editor). Madrid: Ed. Morata, pp. 21-47.
- Romé, Santiago (Ed.) (2015). "Música Popular. Epistemología y didáctica en música latinoamericana". Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata, pp.7-8.
- Rosabal-Coto, Guillermo (2008). "El pragmatismo en educación musical", Sonograma. *Revista de pensament musical*, 6(2), pp. 1-17.
- Shifres, Favio y Gonnet, Daniel (2015). "Problematizando la herencia colonial en la educación musical", *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. 3 (2), SACCoM. pp. 51-67.
- Taylor, Stephen y Robert Bogdan (1990). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados**. España: Paidós.
- Uribe, Cristhian (2010). "La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?", *Revista Neuma*, 3 (1), Universidad de Talca (Chile), pp. 104-120.
- Viñuela, Eduardo (2018). "Las músicas populares urbanas en la universidad: consolidación de un campo de estudio en docencia e investigación", *Revista Internacional de Educación Musical RIEM*, 6(1), pp. 3-12.
- Zamorano-Valenzuela, Felipe (2020). "Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile", *Revista electrónica de LEEME (Lista europea electrónica de música en educación)*, 46, pp. 127-142.