



## Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno

Patricio Vega Gómez  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
patricio.vega@lms.cl  
 <https://orcid.org/0000-0002-3881-3264>

Licenciado en Artes, mención Teoría de la Música. Licenciado en Educación, mención Artes Musicales. Profesor de Enseñanza Media en Música (Universidad de Chile). Magister en Música Latinoamericana (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Master en Educación Musical (University College of London).

### Resumen - Resumo - Abstract

A pesar de que “el currículum parecía en gran parte determinado por la ‘filosofía’, es decir, la perspectiva teórica de los profesores” (Swanwick, 1988, p.9), también media y fomenta perspectivas, preguntas y enfoques en los profesores de educación musical. En este sentido, el objetivo de este artículo es aclarar y criticar la comprensión filosófica de la experiencia musical proporcionada por el plan de estudios de música chilena, colaborando para resolver la falta de estudio e investigación sobre estas bases, así como desvelar sus implicaciones para los profesores de música chilenos. Para

Apesar do fato de que “o currículo definido em grande parte determinado pela ‘filosofia’, ou seja, a perspectiva teórica dos professores” (Swanwick, 1988, p.9), ele também media e promove perspectivas, perguntas e abordagens nos professores. Nesse sentido, o objetivo desta apresentação é esclarecer e criticar o entendimento filosófico da experiência musical estabelecida pelo currículo musical chileno, colaborando para solucionar a falta de estudos e pesquisas nessas bases, além de revelar suas implicações para os professores de música chilenos. Para desenvolver esse objetivo, faça uma breve

Despite the fact that “the curriculum seemed largely determined by the ‘philosophy’, that is to say, the theoretical perspective of individual teachers” (Swanwick, 1988, p.9), it also mediates and fosters perspectives, questions and approaches in teachers. In this sense, the objective of this paper is to clarify and criticize the philosophical understanding of the musical experience established by the Chilean music curriculum, collaborating to solve the lack of study and research on these bases, as well as revealing its implications for Chilean music teachers. To develop this objective, offer a brief

desarrollar este objetivo, se ofrecerá una breve revisión de los diferentes puntos de vista sobre la experiencia musical / estética en música y educación musical en relación con las consideraciones musicales, filosóficas y educativas de Violeta Hemsy Gainza. A continuación, se analizará el currículo de música chilena y se desarrollará una discusión de acuerdo con las implicaciones para los maestros de música de la escuela. Finalmente, se considerarán una conclusión y pensamientos finales.

revisão dos diferentes pontos de vista sobre a experiência musical/estética na educação musical e musical em relação às críticas musicais, filosóficas e educacionais de Violeta Hemsy Gainza. Em seguida, analise o currículo de música chilena e desenvolva uma discussão de acordo com as implicações para os professores de música do e escola. Finalmente, uma conclusão e pensamentos finais serão considerados.

review of the different points of view on the musical/aesthetic experience in music and music education in relation to the musical, philosophical and educational criticisms of Violeta Hemsy Gainza. Next, analyze the Chilean music curriculum and develop a discussion according to the implications for music teachers of the e school. Finally, a conclusion and final thoughts will be considered.

Palabras Clave: Experiencia Musical, Pedagogía, Estética, Praxis.

Palavras-chave: Experiência Musical, Pedagogia, Estética, Práxis.

Keywords: Musical Experience, Pedagogy, Aesthetic, Praxis.

Recibido: 30/06/2020

Aceptado: 20/07/2020

#### Para citar este artículo:

Vega Gómez, P. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).203-217.

# Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno

## Introducción

“Es la música la que musicaliza” (Hemsey (1995) citada en Ministerio de Educación, 2015, p.286).

La cita de la educadora musical y pianista argentina, Violeta Hemsey de Gainza, que aparece más arriba, es citada en las bases curriculares chilenas de la educación musical (Ministerio de Educación, 2015), cuando introducen el enfoque de la asignatura de Educación Musical en la educación formal chilena. Leyendo la cita por sí sola, no muestra suficiente claridad o definiciones específicas, excepto por la capacidad (o incluso la necesidad) de que la música sea mediada y conducida por su propio bien. ¿Qué significa eso? ¿Significa que la música es un fenómeno absoluto que existe sin la intervención de las personas? ¿Infiere que para tocar, comprender, escuchar, componer, interpretar, comunicar y difundir la música se requiere hacerlo a través de su práctica? ¿O comprende que todos los elementos que componen la música la definen? El alcance de la cita anterior no solo alcanza el significado musical expresado por el plan de estudios de música chilena, sino también la comprensión de la experiencia musical (y estética) de las personas, que se propone desarrollar pedagógicamente en la educación musical chilena. ¿Se aborda esta experiencia sugerida desde una perspectiva desinteresada (Reimer, 1989), una visión intuitiva (Swanwick, 1988) o una consideración práctica (Elliott, 1995)? O, ¿hay otra posibilidad?

A pesar de que los planes de estudios parecen ser determinados mayormente por la ‘filosofía’, es decir, la perspectiva teórica individual de los profesores (Swanwick, 1988, p.9), ellos también median y fomentan perspectivas, preguntas y enfoques en el que hacer de los profesores de música. En este sentido, el objetivo de este trabajo es aclarar y criticar la comprensión filosófica de la

experiencia musical proporcionada por el currículum de la educación musical chilena, colaborando para resolver la falta de estudio e investigación sobre éstas bases curriculares, así como revelar sus implicaciones para los profesores de música chilenos. Para desarrollar este objetivo, se ofrecerá una breve revisión de los diferentes puntos de vista sobre la experiencia musical/estética en música y educación musical en relación a las consideraciones musicales, filosóficas y educativas de Violeta Hemsy Gainza. A continuación, se analizará las bases curriculares de la educación musical chilena y se desarrollará una discusión de acuerdo con las implicaciones para los maestros de música escolares. Finalmente, se considerarán una conclusión y pensamientos finales.

Sin embargo, vale la pena considerar que la comprensión del plan de estudios de música chilena sobre la experiencia musical / estética también definiría su objetivo para la educación musical escolar en el país. En este sentido, podría considerarse que el objetivo es “ayudar a las personas a obtener acceso a las experiencias de sentimientos contenidos en las cualidades artísticas de las cosas”<sup>1</sup> (Reimer, 1989, p.53), para desarrollar “auto-crecimiento, auto- conocimiento y disfrute musical” (Elliott, 1995, p.122) en los alumnos, o fomentar un “compromiso significativo a nivel intuitivo” (Swanwick, 1988, p.33), entre otras posibilidades. Por lo tanto, la consideración filosófica de la experiencia musical / estética no sería meramente abstracta, sino también con un potencial programático.

## **La experiencia musical en los pensamientos de Violeta Hemsy de Gainza**

Una de las educadoras musicales más relevantes en América Latina es Violeta Hemsy de Gainza. Ella ha emprendido un extenso estudio de las condiciones materiales y pedagógicas de la educación musical en los países latinoamericanos, además de haber proporcionado una base filosófica sólida que ha permeado el desarrollo de la educación musical en esos países (Chile es un claro ejemplo). En su artículo “La Educación Musical en la Responsabilidad Cívica de las Artes” (2002), Hemsy establece una posición filosófica que consta de dos elementos principales: 1) Su oposición al argumento de la educación artística como educación estética, y 2) la gran importancia humana, universalidad y fundamento social de la música. Ambos puntos conllevar ciertas interpretaciones de experiencias musicales/estéticas y

<sup>1</sup> Todas las traducciones de citas provenientes de textos en inglés son propias y realizadas para efectos de este trabajo.

contradicciones entre ellos.

## Educación Artística como Educación Estética

Hemsey afirma que la educación estética carece de una respuesta relevante a la diversidad de prácticas y experiencias que se encuentran en la música y las artes en general. Sin embargo, hay muchos filósofos y educadores musicales que han defendido esta concepción de la educación artística, pero con diferentes interpretaciones. Reimer (1989) considera que la relevancia en la música no se encuentra necesariamente en ofrecer o construir una respuesta fija o estándar a la diversidad en la música, sino en valorar el surgimiento, fomentado por la música, de esas diversas experiencias estéticas. En este sentido, Reimer (1989) va más allá al afirmar que “la persona debe estar suficientemente alejada de la participación práctica en la experiencia para poder perderse por sí misma” (p.103). De esto, surge la noción de que para experimentar estéticamente la música, se necesita desarrollar una especie de *distancia* individual o *desinterés* en relación con ella.

Por otro lado, Swanwick (1988), otro autor clave en el desarrollo de la experiencia estética, no está de acuerdo con Reimer. Swanwick (1988) considera que “la respuesta a la música no es completamente exclusiva del individuo, no compartible, idiosincrásico” (p.14). En consecuencia, Swanwick (1988) diferencia lo estético de lo artístico, siendo la primera nuestra reacción intuitiva a la música en relación con su singularidad, mientras que la segunda se refiere a nuestro análisis y comprensión de las particularidades de la música. En este sentido, “podemos ubicar la experiencia particular dentro de los sistemas de análisis estilísticos u otros” (Swanwick, 1988, p.33). A pesar de destacar la diferencia entre la experiencia estética y sus cualidades encarnadas que la empoderan, Swanwick (1988), junto con Reimer (1989), considera esa experiencia distante o desinteresada de la música como una experiencia que “reformula las formas en que sentimos vida” (p.54). “Si bien el asiento del sentimiento es incognoscible y no ‘inteligente’, de hecho, no cognitivo, es a través de los procesos de la experiencia estética que las respuestas incognoscibles se vuelven conocidas e inteligentes. Esto es lo que distingue el plan de estudios estético” (Finney, 2002, p.123).

Teniendo esto en cuenta, la educación estética generaría una respuesta (contrariamente a lo que critica Hemsey) a la diversidad de experiencias por medio de sentimientos que emergen en la apreciación distante de la música. Por lo

tanto, lo que la crítica de Hemsy (2002) no logra es señalar el problema clave de esta visión estética: la pasividad que involucra la distancia desinteresada o la intuición ubicada simplemente en la percepción y no en la acción (Elliott, 1995). Esa contemplación desinteresada y distante “está completamente aislada de otros modos de experimentar y está condenada a pertenecer al ámbito subjetivo de los sentimientos intrínsecos que ni siquiera pueden ser nombrados y comunicados, no hay forma empírica de examinar la naturaleza de esta experiencia” (Maattanen, 2003 , p.66). En este sentido, surge otra forma de entender la experiencia estética, que se origina “en la interacción activa entre el sujeto y el objeto” (Panaiotidi, 2003, p.75). Esta última visión estética es la forma de entender el segundo punto de vista de Hemsy (2002) mencionado anteriormente.

### **Importancia humana, universalidad y fundamento social de la música.**

Hemsy (2002) afirma que la música es una experiencia diaria intensa, que colabora con la acción comunitaria y social, motivando “el enriquecimiento de la comunicación intra e interpersonal y la afirmación del sentido de la identidad cultural” (p.21). Esta apreciación está lejos de la experiencia estética valorada por sí misma (Reimer, 1989). Por el contrario, en primera instancia es posible entenderlo según Elliott (1995), quien considera que la experiencia musical es un aspecto práctico cultural y contextual que fomenta el “auto-crecimiento, el auto-conocimiento y el disfrute” (p.124). Del mismo modo, esas experiencias “deben ser más que ‘cognición’ o ‘sensación’... y al contrario de las opiniones supuestamente de ‘sentido común’, las experiencias no están completamente en su cabeza” (Elliott y Silverman, 2012, p.9). Por el contrario, “un individuo escucha, realiza, baila y experimenta a través de los oídos de toda una tradición, práctica y cultura” (Westerlund, 2003, p.52).

Del enfoque práctico anterior surge un tema relevante. De él surgiría una concepción positivista y decidida de la experiencia musical. Los seguidores de la experiencia estética desarrollada por Dewey, como Westerlund (2003), responden a este problema. Ilustran que la experiencia estética, según Dewey (y es posible agregar también experiencia musical), podría estudiarse desde los aspectos sociales y culturales, pero que el sentido colectivo no actúa como un espejo en relación con las características subjetivas de cada experiencia individual. En este sentido, “la comunidad no solo influye en el aprendizaje individual, sino que forma la base de las energías y emociones a través de las cuales tiene lugar la transacción individual” (Westerlund, 2003, p.55).

En consecuencia, nuestro trasfondo cultural y social, como afirma Freire (1970/2012), nos condiciona, pero no nos determina.

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema de Hemsy (2002) con la visión estética de la música y la educación musical no estaría necesariamente en relación con el concepto en sí, sino en relación con la comprensión de la experiencia musical que sugiere. Como una de las principales pensadoras e influencias en la educación musical latinoamericana, especialmente en la educación formal y su plan de estudios, es necesario analizar si es posible evidenciar las mismas contradicciones de Hemsy surgidas anteriormente, en el plan de estudios de la música chilena. En este sentido, se ofrece un análisis de ese aspecto.

### **Comprender la experiencia musical en el currículum musical chileno**

Las nuevas bases curriculares de la Educación Musical –para los niveles entre 7º grado de Educación Básica y IIº grado de Educación Media– fueron creadas, junto con otras bases de asignaturas como Matemáticas o Educación Física, por el Ministro de Educación de Chile en 2015. Estas bases sugieren que el plan de estudios debe estar orientado a desarrollar las capacidades de apreciación y creación en el ámbito de las artes, tanto para fomentar la expresión personal como para ampliar y enriquecer la propia experiencia con la apropiación del patrimonio cultural de la humanidad (Ministerio de Educación, 2015). En otras palabras, el plan de estudios chileno está destinado a guiar el aspecto personal de los alumnos a partir de sus propias ideas originales complementadas con el estudio de lo que ya existe. En primera instancia, esto genera un lugar tanto para lo estético como para lo práctico. Sin embargo, es demasiado temprano en la implementación del plan de estudios para afirmar esto.

### **Puntos generales del currículum de música**

Específicamente, las bases curriculares de la Educación Musical declaran que los estudiantes pueden experimentar la música a través de una participación activa y compromiso constante, valorando e incorporando sus diversos elementos contextuales y culturales (Ministerio de Educación, 2015). De esta declaración surgen las ideas de Elliott (1989), que consideran que la

música existe en todas las culturas como práctica humana, pero se entiende de manera contextual, no universal. Por lo tanto, la música es “en esencia, algo que las personas hacen, la música de las personas es algo que son, tanto durante como después de hacer música y experimentarla” (Elliott, 1989, p.12). Esas consideraciones culturales y prácticas de la música y la experiencia musical se refuerzan a través del plan de estudios, que podría resumirse en lo siguiente:

- Se espera que los estudiantes entiendan la música como una parte integral y dinámica de la humanidad, lo que les permite reconocer e incorporar tanto su cultura como a otros como generadores de experiencia (Ministerio de Educación, 2015). Este aspecto es similar a la propuesta de Hemsy (2002) de experimentar la música como parte rica de la comunicación inter/intra personal y de la identidad cultural.

- Se espera que los estudiantes valoren las diferentes músicas considerando su contexto histórico, geográfico y social de donde emergen (Ministerio de Educación, 2015). Coincidiendo con la idea de que los aspectos extra-musicales están presentes en el momento de experimentar la música (Quesada, 2012). Este punto sería opuesto al que afirman muchos autores de experiencia estética, como Swanwick (1979), quien afirma que el estudio de la generación de la música en un contexto diferente no constituye una experiencia estética, a menos que tenga una relación significativa con los estudiantes. En este sentido, el Currículum continúa su cercanía con la visión práctica de Elliott (1989, 1993, 1995) y Hemsy (2002).

- “El aprendizaje de la música se logra por medio del hacer musical, es decir, interactuando con los sonidos y sus posibilidades; escuchando, interpretando, explorando, creando, imaginando y reflexionando en trono a ellos” (Ministerio de Educación, 2015, p.286). A pesar de la intención de señalar que la forma de aprender y adquirir conocimientos en música es a través de su práctica, como argumenta Elliot (1995), el plan de estudios considera que escuchar también es parte de la experiencia musical. La visión praxial de Elliott (1989) considera que hacer música y escuchar son sub-prácticas separadas, pero en una relación dialéctica.

### **Tres ejes para la educación musical.**

Además de los puntos generales anteriores, las bases curriculares de la educación musical también definen tres ejes, que representan más concretamente el enfoque pedagógico del plan de estudios. Estos ejes son: 1) Escuchar y Apremiar, 2) Interpretar y Crear, 3) Reflexionar y Relacionar (Ministerio de Educación, 2015). Vale la pena un breve análisis de cada uno.

En términos del primer eje, considera que la apreciación estética debe ser desarrollada por profesores y estudiantes. Sin embargo, se piensa como un aspecto en torno a otros, como la escucha analítica y el desarrollo de la imaginación. Aún más, tiene como objetivo que los estudiantes puedan identificar los elementos de la música, como el género, el ritmo o su contexto de origen. En este sentido, es posible estimar que esto está lejos de la consideración estética de Swanwick. A pesar de su reconocimiento de que existen cualidades y significados identificables que emergen de las experiencias personales en relación con la escucha/apreciación musical (Swanwick, 1979), Swanwick (1988) también afirma que la identificación del conocimiento declarativo, o saber factual (como el contexto o género), no formaría parte de la experiencia musical y estética.

En relación con el segundo eje, “incorpora toda actividad musical que surge como expresión, producción y comunicación” (Ministerio de Educación, 2015, p.291). También establece que la ejecución implica “recrear conscientemente, comprendiendo y tomando decisiones... evitando la repetición mecánica” (p. 292), y que la creatividad “está presente en cada momento: al percibir, explorar, experimentar, interpretar, relacionar, imaginar y componer” (p. 292). A partir de esta explicación, se entenderían dos aspectos clave: 1) este eje sigue a Elliott (1993) para establecer que la experiencia musical, como práctica, implica conocimiento y conciencia; 2) al mismo tiempo, va más allá de Elliott (1993), cuando considera actuar como un aspecto separado (no necesariamente como el principal), y se declara junto con la creación. En este sentido, este eje aproxima el plan de estudios a Dewey, estimando que la interpretación no es la única forma de una experiencia musical significativa (Maattanen, 2003).

Finalmente, el tercer eje emprende la reflexión sobre la música, desde su práctica, según tres aspectos: como producto, como proceso y como experiencia (Ministerio de Educación, 2015). En relación con la música como producto, el plan de estudios considera el estudio de las cualidades estéticas de la música para comprender el objeto musical. En términos de la música como proceso, la reflexión se centra en el contexto, la función y los usos de la música. Mientras tanto, la música como experiencia implica la reflexión sobre la relación música / personas y cómo la experiencia musical impacta el desempeño y la creatividad de los estudiantes. Además, este eje también considera que la reflexión se enriquece a través de una experiencia musical diversa, similar a la expresada por Swanwick (1989), “debe haber un fondo de experiencia musical previa que permita la identificación y discriminación

de las relaciones sonoras” (p .34).

Este eje final parece ser el más complejo debido a considerar tres posibles filosofías para comprender la música y la experiencia musical. Considerando la música como producto, sugiere que el objetivo de la experiencia musical es el objeto musical (Swanwick, 1989). Por el contrario, tomando solo la reflexión sobre la música como proceso, emerge el valor práctico inherente de la experiencia musical que propone Elliott (1995). Sin embargo, separar la experiencia de la anterior y ofrecerle el estado de la música como experiencia significa que la experiencia musical no es meramente contextual o inherente al objeto. Por el contrario, según la filosofía de Dewey, de la relación entre objeto y sujeto emerge la experiencia musical y se define el trabajo de las artes (Westerlund, 2003).

### **Discusión: implicaciones pedagógicas de la experiencia musical en el currículum chileno**

A partir del análisis realizado anteriormente, se identificaría a través del plan de estudios, especialmente en su marco general, una tendencia general a seguir la filosofía de Elliott (1989, 1993, 1995). Este aspecto se ve reforzado por la influencia de Hemsy (2002). Sin embargo, los ejes para acercar pedagógicamente el plan de estudios a los maestros y estudiantes parecen manejar diversas consideraciones filosóficas: tanto prácticas, como sugiere Elliot (1989, 1993, 1995), y la búsqueda de experiencia estética, a través de la visión de Swanwick (1979, 1988) o, incluso, alcanzando una filosofía estética manejada por los seguidores de Dewey (Maattanen, 2003; Panaiotidi, 2003; Westerlund, 2003). Esto podría entenderse en relación con dos posibilidades: 1) el plan de estudios de música está destinado a cubrir y fomentar diferentes consideraciones filosóficas de la música y la experiencia musical en la educación musical, o 2) tiene una falta de claridad en términos de cómo estimar la música y la experiencia musical. Esto último constituiría un gran problema y afectaría la práctica de los profesores de música, especialmente en el momento de la enseñanza.

Existen diferencias significativas entre los enfoques pedagógicos sugeridos por cada filosofía en relación con la experiencia musical. Esas diferencias se pueden resumir en: 1) dónde se ubica el foco de esas experiencias y, por lo tanto, 2) el énfasis de realizar o escuchar / apreciar. En términos de lo primero, mientras que Reimer (1988) y, en gran medida, Swanwick (1979),

consideran que es el objeto musical y sus cualidades las que conllevan sentimientos son el foco principal de la experiencia musical, Elliott (1989) afirma que es el desarrollo de la práctica musical y su pertenencia contextual y cultural. Hablando pedagógicamente, si bien una visión estética de la experiencia podría empoderar a los estudiantes para ser efectivamente dueños de sus entendimientos y roles, siendo el maestro más un guía o facilitador (Swanwick, 1988), Elliott (1989) propone emprender la práctica musical en la educación musical desde diferentes aspectos musicales, conectándolos con una amplia gama de culturas, entendiendo y experimentando la música según su contexto.

Sin embargo, para ambas consideraciones anteriores existen críticas relevantes. Primero, “tiene sentido decir que una entidad física (un objeto de arte) despierta sentimientos que son elementos de la experiencia producida... Pero tiene poco sentido decir que los sentimientos... residen en una entidad física” (Maattanen, 2003, p. 64) como la educación artística como sugiere la educación estética. Por el contrario, “los sentimientos ocurren cuando nos damos cuenta conscientemente de los cambios en nuestros estados emocionales inconscientes. Un sentimiento es una percepción consciente de un proceso emocional” (Elliott y Silverman, 2012, p. 11), lo que sugiere una participación activa en la práctica musical, opuesta a una posición desinteresada (Reimer, 1989). Sin ese compromiso activo, sería imposible considerar a los estudiantes como dueños de su propio desarrollo educativo. En segundo lugar, según Westerlund (2003), el praxialismo expresado por Elliott (1989, 1993, 1995) no consideraría el replanteamiento de la música por temas en su contexto actual, adoptando una especie de disposición personal neutral o positivista en el momento de experimentar música (Quesada, 2012). Por lo tanto, limitar el aspecto contextual como un marco dado, sin aplicar la subjetividad y la propia determinación de los estudiantes.

Del mismo modo, este último (el énfasis entre interpretar o escuchar / apreciar) enfrenta implicaciones sustantivas. La preferencia por la interpretación implica que toda experiencia musical es esencialmente práctica, emergiendo su comprensión musical en el momento específico de hacerlo, otorgando un alto estatus a la actuación de los estudiantes (Elliott, 1995). Por lo tanto, fomentar el instrumento que se reproduce en cada clase de música, tanto individual como colectivamente. Por el contrario, Reimer (1989) considera la interpretación como una actualización de algo ya creado o, en otras palabras, como un medio de reproducción. En el mismo sentido, Swanwick (1988) afirma que “tocar un instrumento no es inevitablemente el camino hacia un compro-

miso musical significativo” (p.13). De esta visión se desprende que el enfoque principal de la enseñanza musical es mejorar la capacidad de experimentar la música (Reimer, 1989) a través de la creación musical (composición) y, principalmente, la escucha / apreciación musical (Swanwick, 1979). Esta “discusión entre los puntos de vista prácticos y estéticos de la música parece haber culminado en la cuestión práctica de si la educación musical debe estar orientada a la interpretación o la escucha” (Westerlund, 2003, p.46).

Teniendo en cuenta la disparidad previa entre los enfoques pedagógicos sugeridos por cada filosofía, que parece presentarse en el plan de estudios de música chilena, vale la pena considerar la opinión de Dewey: 1) “La perspectiva de lo social y lo individual son mutuamente constitutivos pero no reductivos” (Westerlund, 2003, p.48). Por lo tanto, debe motivarse una experiencia musical considerando los antecedentes colectivos y contextuales de los estudiantes, pero sin restringir el propio determinismo y creatividad. 2) “Tocar instrumentos musicales indudablemente promueve la capacidad de escuchar de manera significativa, pero no puede ser la única forma de cultivar la musicalidad, como parece ser el caso en el praxialismo de Elliott” (Maattanen, 2003, p.68). En este sentido, sería importante generar espacios musicales y fomentar diversos roles musicales para los estudiantes de educación musical, considerando las diferentes culturas musicales que existen, emprendiendo, por ejemplo, la producción musical o la dirección musical, entre otras muchas posibilidades. A partir de esto, y no desde un punto de vista distante o desinteresado, tiene sentido la propuesta pedagógica de Swanwick (1979): los maestros deben promover “experiencias musicales específicas de un tipo u otro” (p.42) y los estudiantes deben experimentar “roles diferentes en un variedad de ambientes musicales” (p.42).

La experiencia musical es una relación activa entre colectivo e individuo, objeto y sujeto, contexto cultural y contexto personal. Por lo tanto, es pedagógicamente necesario considerar tanto los elementos culturales como los intuitivos, que se nutren dialécticamente. Cabe mencionar que el plan de estudios de música chilena busca guiar esta visión relacional y compleja. Sin embargo, esta intención no se ofrece claramente, desarrollando una ambigüedad en sus bases curriculares.

## Conclusión

Este artículo trató de desvelar la comprensión de la experiencia musical del currículo de música chilena, mediante un análisis crítico de sus bases curriculares, considerando también la influencia de Violeta Hemsy de Gainza y las implicaciones pedagógicas para los maestros. Al hacer esto, fue posible desentrañar las contradicciones y la falta de claridad causadas por la intención de que el plan de estudios sea ampliamente concebido. Este tema fue representado principalmente por las diferentes filosofías ofrecidas simultáneamente, tanto estéticas como praxiales, o incluso más holísticas, aunque en menor medida, como la visión estética de Dewey. Aunque, considerando la sección de discusión, es posible estimar que este ensayo promovería tentativamente una cierta visión sobre la música y la experiencia musical en la educación musical, relacionada principalmente con la filosofía de Dewey. Además, surge la siguiente pregunta: ¿Debería el plan de estudios fomentar diferentes filosofías en términos de experiencia musical y cualquier otro aspecto de la música? ¿O debería anclarse a una sola filosofía en particular? Puede que no sea ideal buscar una respuesta a esta pregunta de inmediato, sino para motivar la reflexión y la revisión de los profesores de música en relación con sus propias consideraciones filosóficas y qué tipo de experiencia han estado promoviendo a sus estudiantes. En general, quienes tienen las decisiones más importantes tanto en filosofía como en enfoque pedagógico son los profesores de música.

## Referencias

Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11–18.

Elliott, D. (1993). Music as Knowledge. In E. R. Jorgensen (Ed.), *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education* (21-40). Urbana: University of Illinois Press.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Elliott, D. & Silverman, M. (2012). Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In Bowman, W. & Frega, A. (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. DOI: 10.1093/oxford-hb/9780195394733.013.0003

Finney, J. (2002). Music Education as Aesthetic Education: a Rethink. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 119–134.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Hemsey, V. (2002). La Educación Musical en la Responsabilidad Cívica de las Artes. *Conservatorio*, 19–25.

Maattanen, P. (2003). Aesthetic Experience and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 63–70.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience Versus Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 71–89.

Quesada, D. (2012). Musical Experience. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 31 (3), 165-178.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Atlantic Highlands, N. J: Humanities Press.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 45–62.