



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

MÚSICA Y CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Memoria de Título para optar al grado de Licenciado/a en Educación y al título
de Profesor/a en Música

Memoristas: Marilyn Machuca González

Patricio Cisternas Ayca

Profesor guía: Prof. Dr. Cristhian Uribe Valladares

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE DE 2020

Autorización

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

Marilyn Machuca González y Patricio Cisternas Ayca

Dedicatoria

A mi madre Roxana, a mi padre Carlos y a mi hermana Katherine por confiar en mí y alentarme cada día a luchar por mis sueños.

A mi sobrina Amelie, por darme la fuerza que en muchos momentos me hizo falta, y a mi perro Cachupín por entregarme su amor incondicional.

Marilyn Machuca González

A mis padres, Leslie y Roberto, que día a día lo han dado todo por mí y mis hermanos

A Robert, Cristian, Lali y Andre, por su amor y apoyo incondicional

A mis sobrinos, que me hacen ver la belleza del mundo

Patricio Cisternas Ayca

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestro profesor guía, Cristhian Uribe, por su apoyo y ayuda constante en esta investigación, orientándonos cada vez que parecíamos perder el rumbo y por motivarnos siempre a pensar más allá.

A Carolina Carrasco cuyo tiempo, disposición y paciencia dedicado a ayudarnos a comprender la filosofía de Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf hizo posible este trabajo.

A Camila Aqueveque por darnos un espacio en su acotado tiempo para cooperar con nuestra investigación.

Y a nuestra querida amiga Rocío Venegas por tendernos la mano cuando lo necesitamos y entregarnos su alegría, apoyo y preocupación constante durante este proceso.

A Patricio por trabajar codo a codo conmigo en esta investigación y por salir adelante a pesar de todas las adversidades en este difícil camino.

A mi tía Cristina y mi abuelita, que han sido un apoyo incondicional en mi vida.

A mis amigas de la vida y de la universidad por brindarme su amistad y ser un pilar fundamental, gracias por apoyarme en estos años, por los momentos vividos y los que quedan por vivir.

A la madre y al padre de Patricio por recibirme en su casa con mucho cariño y darme un segundo hogar.

Al movimiento scout por enseñarme a enfrentar la vida, por las grandes experiencias que viví durante 14 años y porque gracias a éste encontré parte de mi vocación. A la música por darme inspiración.

Y a todas y todos quienes han aportado un granito de arena en este camino, por una palabra de aliento, por un momento para reír, por una mano para ayudar y por un hombro para llorar.

Marilyn Machuca González

A mi compañera Mari, por su fortaleza, sacrificio y apoyo incondicional ante las situaciones adversas que se presentaron en este proceso y su alegre compañía a lo largo de la carrera.

A mis cuñados René y Rodrigo por ser unos hermanos más.

A Albert Melo por su inmensa y desinteresada ayuda y por su ejemplo fundamental para seguir adelante con la música.

A mis padrinos, mis segundos padres, por todo su apoyo en este proceso.

A Mi profesora en el liceo Rayen Curaqueo, por confiar en mí y demostrarme lo importante que puede ser un profesor en la vida de un estudiante.

A mis compañeros de banda y amigos de la vida Luciano y Yarlando por su paciencia, apoyo y aguante.

A Juanca, Josué y Chio, los grandes amigos que me dejó la universidad.

A Cristhian Uribe por todas las enseñanzas, apoyo, y consejos más allá de lo académico, y por todas las tardes que se pasaron de largo conversando de la vida, la música y la guitarra.

Y a Nico, mi compadre, y Julieta, mis amigos de la vida, simplemente por todo.

Patricio Andrés Cisternas Ayca

Tabla de Contenido

Autorización.....	ii
Dedicatoria	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
Tabla de Contenido	vii
RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
I. Estado del arte	5
Marco legal de la infancia	5
Definición de infancia en Chile.....	7
Infancia y Educación Musical en Chile.....	8
II. Marco Teórico	11
2.1 Concepción de infancia.....	11
a) Infancia en el Chile Republicano	12
c) Infancia en los planes y/o programas de educación parvularia tradicional y Waldorf.....	38
2.2 Infancia y Educación Musical.....	43
Concepción de infancia en el repertorio infantil nacional.....	46
b) Caracterización y objetivo de la música.....	52
c) La actividad musical en el jardín infantil.....	56
d) Formación musical de educadoras/es de párvulos.....	58
III. Diseño de Investigación	61
Planteamiento del problema	61
A partir de lo anterior nos preguntamos:.....	62
Objetivos de la investigación.....	63
Objetivo General.....	63
Objetivos específicos.....	63
Metodología de la investigación	64
Técnicas de recolección de datos.....	65
Elaboración de entrevista	66
Criterios de selección de informantes.....	66

Preguntas de entrevista	67
Criterios para el análisis de entrevistas	68
Conclusiones iniciales.....	71
a) ¿Qué se entiende por infancia en los modelos educativos tradicional y Waldorf?	71
b) ¿Con qué estrategias didácticas, los educadores y educadoras que trabajan en jardines infantiles en el área de la música, colaboran con la formación definida en su proyecto educativo?.....	75
c) ¿De qué manera la actividad musical y el repertorio utilizado como parte de la formación de párvulos responde a la visión de mundo contenida en el currículum de estos dos modelos mencionados?	80
d) ¿Cómo se materializa en la formación musical de educadoras y educadores la concepción de infancia contenida en cada uno de los currículos antes mencionados?	86
Reflexiones finales	94
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	105

RESUMEN

La actividad musical y el repertorio utilizados en los jardines infantiles, establecidos en las bases curriculares, siempre responden a una concepción de infancia, la que, a su vez, emana de la visión que se tiene de la sociedad, la cultura y en general del ser humano. Sin embargo, qué se entiende por infancia no siempre es tan claro; y, como veremos en este trabajo, tampoco el Estado y el currículum educativo referido a este grupo etario colaboran mucho en dilucidar su significado como para elegir caminos que colaboren en su formación.

En este contexto, se intentará establecer un punto de mira de la infancia desde la música que se utiliza en los jardines de infancia, para lo cual se han observado la propuesta oficial del Ministerio de Educación y el modelo educativo Waldorf presente en Chile. Se ha realizado una profunda revisión bibliográfica a través de la historia y la educación musical, que nos han permitido establecer el vínculo entre música y concepción de infancia de cada modelo.

Esta tesis se presenta como un aporte para comprender los fundamentos, a veces poco observados, que rigen la educación musical y visibilizar otras formas de entender la educación que conviven con nuestra realidad actual

Palabras clave: Concepción de infancia, educación musical, modelos educativos.

INTRODUCCION

Desde que Chile ratificó la Convención de los Derechos del Niño en 1989, se han reformado los cuerpos de leyes y, con ellos, los currículos educativos, incorporando la visión de la infancia como *sujetos de derecho*. ¿Cuál ha sido el camino de nuestra sociedad para llegar a visibilizar la infancia y ocuparse de ella desde las políticas de Estado? ¿Qué se ha entendido por infancia a lo largo de nuestra historia republicana y cómo la vemos hoy?

Como veremos en este trabajo, la libertad de enseñanza consagrada en la vigente Constitución ha permitido la creación de establecimientos con modelos educativos distintos al oficial, los que no necesariamente entran en tensión con lo que el Estado chileno entiende por infancia. Sin embargo, las diferencias entre uno y otros pueden llegar a ser tan grandes que pareciera que se está hablando de personas ya no distintas, sino que pertenecen a culturas distintas. De ahí que nos preguntemos ¿cómo se refleja esta concepción en el sistema educativo?, y también ¿qué rol cumple en este entramado la educación musical y aquello que conocemos como música infantil?

En los últimos quince años se ha puesto el foco en aumentar la cobertura educativa, incluyendo a los Jardines de Infancia como punto de inicio en la educación formal. Se han creado instituciones y una Superintendencia encargada de velar por el cumplimiento de la normativa y las leyes dentro de las cuales se formaliza su educación y custodian los requerimientos básicos para el funcionamiento de establecimientos encargados de su educación. Ello, pues, el mayor esfuerzo de los distintos gobiernos ha estado puesto en entender a los niños y niñas como *sujetos de derechos*. Para lo cual se han firmado tratados, se han adecuando los corpus legales, se han dictado leyes; aun cuando, como hemos visto, nunca es suficiente. Es más, en no pocos momentos de nuestra historia, hemos observado casi un total abandono o desprotección de los niños y niñas de nuestro país.

La presente investigación tuvo por objetivo establecer el nivel de coherencia existente entre la concepción de infancia definida en los currículos educativos del sistema tradicional y el currículo Waldorf, implementado en distintos colegios y jardines que atienden a este grupo etario. Asimismo, consideramos las estrategias didácticas y los contenidos establecidos en los programas de educación musical aplicados en jardines de infancia que se reconocen en los modelos mencionados. Esto nos llevó también a revisar aquello que se conoce como música infantil, la que circula desde hace ya varias décadas por distintos medios de comunicación, como son la televisión, los distintos formatos de registros y difusión, así como hoy en día por Internet.

Para este propósito, en primer lugar se ha estudiado el cómo se ha construido la imagen de la infancia, tanto en el marco legal como en el plano educativo, desde los inicios del Chile republicano hasta hoy. Se han revisado los planes y programas vigentes desde el MINEDUC; se ha revisado diversos documentos y libros que abordan la temática de la infancia en Chile; se ha consultado a una especialista parvularia, con una larga trayectoria en Jardines de corte más tradicional.

Paralelamente se han investigado los fundamentos filosóficos que estableció Rudolf Steiner y que sustentan la pedagogía Waldorf, para luego identificar de qué manera esa concepción de infancia se relaciona con el currículum. Se ha consultado a una maestra Waldorf también con una larga trayectoria educativa, tanto en el sistema tradicional como en esta otra concepción. En esta línea, se han consultado videos y bibliografía editada que dan cuenta de la experiencia tanto en Chile como en otros lugares.

Por cierto, hemos hecho una revisión, aunque nunca suficientemente exhaustiva, respecto de las músicas presentes en la formación de los niños y niñas, de los objetivos asignados a esta expresión, del sentido que han adquirido en los distintos momentos de nuestra historia.

Finalmente, nos parece necesario decir que al inicio de esta investigación teníamos muchas ilusiones y expectativas en el tema, las preguntas que nos surgieron, los problemas que advertimos; más considerando nuestra primeras lecturas y acercamientos al tema, dado que nunca trabajamos estos problemas en nuestra formación inicial. Sin embargo, a poco andar vino el estallido social en octubre pasado y nos vimos enfrentado a una crisis nunca antes vista por nosotros; y desde marzo, se desató en nuestro entorno cercano y lejano una nueva crisis, esta vez sanitaria, producto de la Pandemia del Covid. No ha sido fácil, pues no ha tocado desde muy cerca este contexto.

Evidentemente hemos tenido que adecuar nuestro acercamiento al tema, cambiar las lecturas, el diseño; deshechar muchos intentos de acercamiento. Por ejemplo, inicialmente teníamos contemplada también la formación que reciben niños y niñas en el modelo Montessori. Por cierto, adecuarnos al trabajo virtual y las plataformas de conversación. Es por ello que lamentamos profundamente no haber tenido ocasión de mirar por dentro los jardines infantiles tratados en este trabajo, estar con las maestras que atienden a los niños y niñas. Aunque nos quedamos con ese primer acercamiento que tuvimos en una práctica profesional de nuestra formación inicial y que fue, tal vez, el primer impulso para desarrollar este trabajo.

I. Estado del arte

Marco legal de la infancia

Al abordar las investigaciones sobre la situación actual de la infancia en nuestro país y su vínculo con la música o su enseñanza, es fundamental entender qué entendemos por este grupo etario. En tal sentido, nuestro primer acercamiento será, precisamente, con la infancia. Conocer qué entiende el Estado chileno por ésta; cómo y desde donde es vista desde la educación; y, finalmente, cómo se la ha abordado desde la educación musical.

Desde el instante en que el Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF], institución que fomenta la protección de niños, niñas y adolescentes, define un límite jurídico para la comprensión de aquello que entendemos por infancia, podemos acercarnos a este grupo etario desde un marco objetivo y universal.

"La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación." (UNICEF, 2005)

En otras palabras, a partir de esta definición se considera a la infancia no sólo como una etapa entre el nacimiento y la adultez; o en términos de edad y desarrollo, sino como una etapa con valor en sí misma, enfatizando en la calidad de ésta; estableciendo que las condiciones físicas, mentales y sociales de los niños y niñas deben ser garantizadas por la sociedad en su conjunto. Dicho de

otra manera, quienes están en este grupo etario son reconocidos como sujetos de derecho.

Asimismo, el Artículo N° 5 de la Constitución Política de la República de Chile (1980), establece que "El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes". Por lo tanto, el Estado chileno, al ratificar en 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño, impulsó una progresiva implementación de políticas públicas y leyes orientadas a la protección de la infancia.

Considerando lo anterior, se dictan nuevas normativas como la "eliminación de la distinción entre niños según su nacimiento dentro o fuera del matrimonio" (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, 32). De igual forma, la abolición del trabajo de menores de 15 años quedó establecida en la Ley 19.684, del código del trabajo. En el ámbito educativo se han impulsado hasta hoy profundas reformas referidas a calidad y cobertura, derivando en la promulgación de la ley 20.710, en 2013. En ésta se establece la obligatoriedad del kinder, extendiendo el ciclo escolar de 12 a 13 años.

La ratificación de los Derechos del Niño no sólo ha impactado en el ámbito legislativo, sino también en el social y cultural. Desde entonces, Chile se encuentra en la etapa de transición hacia esta nueva visión de infancia. A nivel social, los niños y niñas han adquirido nuevos valores, como la no-discriminación y el respeto a la naturaleza, y cada vez son más conscientes de sus derechos, por lo que exigen su cumplimiento y son capaces de identificar situaciones de abuso. Rojas (2010) menciona que la propagación de la noción de derechos de la infancia se ha incorporado en el lenguaje cotidiano, convirtiéndose a veces en una herramienta reivindicativa.

Hasta ahora observamos como las diferentes políticas públicas que se han implementado responden a una concepción de infancia determinada, sobre la cual Chávez y Vergara (2017) señalan que “está estrechamente vinculada a la racionalidad y a las formas de vida modernas, y, en especial, a la escuela y a la familia modernas, para las cuales asegurar la supervivencia, formación e higiene física y moral de los niños se convirtió en uno de sus principales propósitos” (Chávez y Vergara, 2017, 22).

Como antes se ha planteado, los sujetos de estudio de este trabajo son aquellas y aquellos comprendidos en la primera infancia, es decir, quienes se encuentran entre los dos y los seis años de edad y que asisten al jardín infantil. Por lo tanto, para aproximarnos al panorama actual de la educación musical de párvulos, hemos considerado investigaciones que han enfocado en este segmento etario desde distintas disciplinas y metodologías ligadas a la música y su rol en la infancia. No obstante, es necesario mencionar que el tema no ha sido aun ampliamente estudiado en Chile, por lo que debemos recurrir también a experiencias en países vecinos.

Definición de infancia en Chile

En Chile se ha definido un marco legal que regula la infancia y la adolescencia, en función de cumplir los compromisos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, este cuerpo legal no se ajusta a dichos compromisos y aún hoy rige la Ley de Menores creada hace casi 100 años. No existe, además, una definición específica de lo que se entiende por infancia para el Estado chileno. Sin ir más lejos, la Constitución vigente no hace mención a niños, niñas o jóvenes y establece que para ser considerado ciudadano, es requisito ser mayor de 18 años.

La falta de reconocimiento legal a la infancia y adolescencia, es un reflejo de la constante invisibilización de la niñez en la historia del país y si bien actualmente los cuerpos legales han avanzado en la protección de la éstos, “el tránsito desde una mirada tutelar a una con enfoque de derechos ha sido más lento de lo que hubiésemos esperado” (Ponce, 2018, 5)

A falta de mayores definiciones, podemos considerar las definiciones suscritas por Chile en la Convención de los Derechos del Niño, las cuales consideran por niño o niña a aquellos y aquellas que se encuentran entre los 0 y los 18 años.

Infancia y Educación Musical en Chile.

Entre las primeras corrientes educativas en hacer una diferenciación en la educación musical para la infancia se destaca la “Escuela activa”. Influenciado fuertemente por las ideas de Edgard Willems, quien introdujo la ciencia de la psicología a la pedagogía y puso énfasis en el educando, considerando la personalidad y particularidades de estos.

Las nuevas pedagogías nacidas desde la mitad del siglo XX tuvieron una amplia difusión (el caso argentino es especialmente atendible, puesto que fue un centro de producción y traducción de materiales educativos y didácticos) y generó cambios particularmente en la educación musical para la infancia. La destacada pedagoga Violeta Hemzy declara al respecto” Nos hemos referido al siglo XX como el siglo de la iniciación musical, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical que venimos describiendo, prácticamente no llegó a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior.” (2004, 80)

Las investigaciones y estudios mencionados hasta ahora nos demuestran que la pedagogía musical para la infancia avanza con objetivos de sensibilizar, crear criterios y, a la vez, operar en sintonía con las capacidades y particularidades de los educandos. En palabras de Loris Malaguzzi, “El jardín debe ser un lugar para todos los niños, no anclados en la idea de que los niños son todos iguales, al contrario, sino que todos los niños y niñas, son diferentes” (Malaguzzi, en Concha, 2010, 9)

Las ideas de Malaguzzi se han plasmado en las escuelas de Reggio Emilia, Italia, las cuales han sido ampliamente estudiadas a la fecha. La profesora chilena Olivia Concha pudo observar este caso en profundidad y en su obra *El párvulo el sonido y la música* (2010) expone sus reflexiones y sugerencias para implementar estos conocimientos en jardines del sistema público chileno. La autora define la música como “una construcción voluntaria del hombre, y que la música infantil debiera ser aquella improvisada, inventada, hecha, rehecha, desecha y creada por los niños”, y en concordancia con las ideas de Malaguzzi, plantea que “Las actividades de sensibilizaciones de los niños al sonido del entorno, a la belleza musical, a los lenguajes simbólicos y artísticas debería transcurrir en un clima altamente afectivo, armonioso, grato.” (2010, 58)

Aun cuando la obra de Olivia Concha se ha incorporado como libro de base en las políticas de apoyo y fomento a la presencia de la música en los Jardines del Estado que impulsa la JUNJI, todavía el impacto de éstas no se alcanza a percibir. Ello pues, observamos que la música, si bien es parte del currículum, se encuentra en un lugar relegado de importancia, tanto en cuanto a las condiciones mismas para su desarrollo, como para la formación de quienes tienen a su cargo la educación de los y las infantes.

Desde Argentina, la investigadora Zulema Noli (2018) en su obra *La música para niños no es cosa de niños* señala la importancia que tuvo ésta en la construcción de la identidad nacional y del “ser argentino” y menciona el valor del repertorio como parte del patrimonio cultural. Esto nos da un indicio de cómo

la enseñanza de la música se ha usado con fines que van más allá de la propia formación.

Actualmente en nuestro país, la educación musical para la primera infancia es aún una materia poco estudiada. No obstante, en los últimos años diversos autores, profesores e investigadores han puesto su foco en ella, siendo ésta un tema central en los coloquios convocados por la revista *Átemus* de la Universidad de Chile.

II. Marco Teórico

2.1 Concepción de infancia

A lo largo de nuestra historia podemos observar distintas concepciones de lo que entendemos por infancia. En este sentido, no ha habido acuerdo entre los distintos actores o grupos sociales, ya sean grupos de intereses o políticos, respecto de qué significa ser niño y niña; cómo han de ser considerados en el contexto educativo, social o cultural en nuestra sociedad. En general, la idea de infancia se ha visto afectada y promovida por diversos factores, los que van desde lo geográfico, social, político, religioso y hasta lo económico. Evidentemente, el Estado chileno, al promover políticas de carácter universalistas, desde las que no se hace cargo de las particularidades étnica o culturales, homogenizan una idea de infancia, o lo que es peor, sólo establece un solo punto de mira, el legal.

Para efectos de la presente investigación abordaremos cómo se ha comprendido la infancia en la sociedad chilena y de qué manera los cambios históricos, sociales, culturales y políticos han contribuido a la visión que tenemos hoy en día de ésta. Ello, en el entendido que la función que la educación cumple y, cómo parte de ésta, la música, se enmarca en una manera de concebir a los niños y niñas que habitan este espacio social.

a) Infancia en el Chile Republicano

Al igual que las mujeres y los pobres, los niños y niñas han sido seres inexistentes en la versión de la historia en la que fuimos formados. Esa historia era la de los adultos, de los hombres, de los hijos de alguien. Esa historia no nos contaba que sucedería con los niños y con las mujeres al declararse la independencia, al desencadenarse la guerra civil o el golpe de Estado. ¿Dónde estaban ellos?, ¿cómo les afectaba todo aquello?, ¿importaba esto a alguien?
(Salazar, 2006)

Antecedentes del Chile decimonónico

Las primeras décadas de la República estuvieron marcadas por la herencia colonial y la educación religiosa a cargo de distintas congregaciones. Jorge Rojas menciona que “adultos y niños compartían espacios sin mayor diferenciación” (2010, 24), esto, pues, tampoco había un modelo educativo o de sociedad muy desarrollado en el cual se diferenciaran los roles de cada uno. Chile era una colonia de España, una provincia más de las muchas que se gobernaban desde la Metrópolis; en consecuencia, se los educaba en ese modelo, centrado principalmente en la mirada religiosa.

Distintas fuentes mencionan que a los niños y niñas “se les pegaba y maltrataba, se les vestía como adultos, se les forzaba a trabajar, andaban descalzos [y] no tenían privacidad” (Rojas, 2010, 273). Durante este periodo no existió ni el momento ni el espacio, dentro o fuera del hogar, para el desarrollo de la niñez, llegando incluso a castigar expresiones propias de ésta. Por ejemplo, la policía de Los Ángeles, en el sur de Chile, en 1874 redactó una Ordenanza que decía en el Artículo 65 “Todo niño que se encontrare jugando o cometiendo desórdenes en las calles será conducido por veinticuatro horas al cuartel de

policía, pudiendo sus padres rescatarlos pagando una multa de 25 pesos.”
(Salazar, 2006, 54)

En términos de roles, los varones debían trabajar desde pequeños para ayudar a sustentar económicamente a la familia; mientras que las mujeres realizaban los quehaceres del hogar. De esta manera, la función y labores que cada género tenía asignados para la etapa de adulto o adulta se aprendían desde pequeños y pequeñas. Como efecto de esa visión, lo que delimitaba la infancia de la de las etapas posteriores en aquella época, fue la capacidad para realizar esas tareas con más independencia de los padres.

Estas diferencias de género se vieron reflejadas también en el ámbito educativo, a saber:

“Cuando hablamos de escuelas públicas dotadas por el Estado, se entiende entre nosotros escuelas para hombres; y transportándonos no más que a principios de este siglo, aun en las familias poderosas, prevalecía la costumbre de no enseñar a escribir a las mujeres, y señoras viven aún a quienes sus padres negaron el beneficio de saber leer siquiera. Los colegios de señoras datan en toda la América española de una época reciente, muy posterior a la Independencia”.
(Sarmiento, 2011, 107)

El poco valor e interés otorgado a la infancia podría explicar la escasez de registros sobre ésta en los inicios del Chile republicano. Autores como Maria Graham en su *Diario de mi residencia en Chile* (1822), José Zapiola en sus *Memorias de treinta años* (1871), o Vicente Pérez Rosales (1882) nos permiten acercarnos a la infancia de la época a través del relato de sus propias experiencias de vida.

Zapiola nos legó muchos detalles de cómo era la vida cotidiana en las primeras décadas del pasado siglo XIX. Algunos de ellos hoy nos suenan

desgarradores, pero tienen el valor del cronista que los vivió. Menciona, por ejemplo, sobre la única escuela pública que había en el Santiago de 1812

“La escuela estaba dividida en dos secciones, no por el grado de adelantamiento ni por la clase de sus estudios, sino por la categoría social a que pertenecía el niño. Los más distinguidos en este sentido ocupaban los dos lados del salón más próximo al maestro, que tenía su asiento en la testera. Los menos favorecidos de la fortuna tenían lugar también en ambos lados, a continuación de la primera clase” (Zapiola, 1945, 70)

En su relato también se pueden leer los *típicos* castigos a los que eran sometidos los niños cuando no cumplían con las expectativas de sus maestros o cuando no presentaban un comportamiento adecuado, de acuerdo a lo exigido.

Asimismo, podemos observar la presencia de niños y niñas en el espacio social a través de las artes, donde situaban al infante como un ser inocente, sensible, lleno de amor y ternura. No obstante, esta concepción no visualizaba las diferencias sociales de los niños, reflejando la infancia aristocrática, lejos de la infancia del “niño pueblo”, comúnmente maltratado e invisibilizado. Al respecto, Rojas (2010) comenta que: “la identificación de dos infancias fue un primer paso para un enfoque más crítico, realista y sensible a la situación material y espiritual que los rodeaba” (Rojas, 2010, 271). Pero esto se hizo más visible ya en el siglo XX y vino de la mano de la literatura.

Conforme avanzaba el siglo, se comenzó a cuestionar el cuidado personal y la educación del niño debido a la alta mortalidad infantil y los maltratos que, en general, eran a causa de la ignorancia de los padres y madres –así como de los conocimientos de la medicina pediátrica de la época— y un pensamiento religioso fundado en la culpa y, por tanto, en la penitencia como una forma de expiarla. La sociedad chilena, movilizada principalmente por la aristocracia y la incipiente burguesía, buscó modernizar el país teniendo como referente cultural a las sociedades *más avanzadas* del momento. Por cierto, que los modelos

adoptados contenían estilos y costumbres de la cultura alemana, francesa e inglesa, conforme fueron llegando inmigrantes provenientes de esas naciones. En este afán modernizador y producto de la sensibilización de la sociedad, la infancia adquirió protagonismo y su valoración social fue creciendo, generando la intervención del Estado y movilizándolo las primeras discusiones sociales y políticas, las cuales derivaron en la aprobación en 1860 de la Ley General de Instrucción primaria, convirtiendo al Estado en el garante y coordinador de la educación primaria.

En el camino hacia la modernización de la nación, surgió para el Estado chileno la necesidad de “civilizar” a aquella clase popular compuesta de indígenas y mestizos, dándoles acceso a las escuelas primarias que, en su mayoría, se reservaban a la clase alta. Como menciona Uribe:

“Desde la vereda progresista de la época, [...] a mediados del siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento, los hermanos Miguel y Gregorio Amunátegui, Valentín Letelier, entre otros, no dudaron en destacar la importancia de la educación formal en la escuela para alcanzar el objetivo trazado. En todos ellos es significativa la relevancia que se le da al contacto de los niños con la lectura, el conocimiento de las matemáticas, de la historia, y también la práctica del arte, del canto y la ‘gimnasia’” (2015, 376)

Como se puede observar en este breve recorrido, el cambio que significó el paso de ser una colonia bastante abandonada y con un nivel de desarrollo precario —más si se compara con otras regiones del continente americano—, a una República independiente y autónoma dejó al descubierto condiciones y formas de vida de los niños y niñas quienes no estaban en el horizonte de pensamientos ni de preocupaciones de los gobernantes de este territorio. Es por ello que no deja de ser llamativo que los primeros que hicieron mención de lo que hemos referido, hayan sido extranjeros provenientes de otras regiones de Europa; y, ello, pues, les llamó la atención el poco nivel de desarrollo

institucional, incluida, por cierto, la familia, como base de este entramado social. En 1822, María Graham escribía:

“Todo está aquí tan atrasado con respecto á las conveniencias y mejoras de la vida civilizada, que si no recordásemos el estado de los high-lands de Escocia hace setenta años, sería de no creer que este país haya estado por más de tres siglos en poder de un pueblo tan culto y tan brillante como era el pueblo español en el siglo XVI, cuando tomó por primera vez posesión de Chile”. (167)

Siglo XX, infancia y escolarización

Ya en las últimas décadas del siglo XIX el Estado comenzó a intervenir activamente en la vida de la infancia. Sin embargo, el crecimiento de la población, las migraciones campo/ciudad y el aumento de necesidades y demandas sobrepasaron pronto el alcance de las reformas. En aquella época se mencionaba la falta de escuelas y, aun cuando las hubiese, la poca asistencia de los niños y niñas a éstas. Ello, pues, para las familias pobres, el hecho de que sus hijos o hijas asistiesen a clases significaba una merma en los ingresos económicos. Es por ello que el problema de “la baja cobertura, agravado por una asistencia media de los matriculados aún más baja, frustraba el sueño de muchos ‘educacionistas’ y políticos progresistas de contar con un pueblo instruido que pudiera superar, material y moralmente, el nivel de miseria en que vivía” (Egaña, 1996, 15)

Producto de las problemáticas mencionadas, así como la creación y avance de especialidades profesionales como la pedagogía y la pediatría junto al incremento de la cultura de masas, que profundizaron en las malas prácticas familiares que afectan en el desarrollo de la niñez, observaremos durante el siglo

XX constantes regulaciones en el ámbito jurídico, educacional y de salud que buscaron mejorar la calidad de vida de los niños, especialmente de los más desprotegidos.

Las intenciones del Estado quedarían plasmadas en 1912 con la promulgación de la ley de Protección a la Infancia Desvalida, la cual regulaba el abandono paterno, abuso y explotación infantil. Al mismo tiempo, las discusiones respecto a la infancia se daban también en el resto de la región, convocando diversos países en el año 1916 al Congreso Panamericano del Niño, realizado en Argentina. Posteriormente Chile sería anfitrión de la IV edición de éstos, en 1924, reconociendo por primera vez derechos específicos de la niñez al firmar la Declaración de Ginebra, la cual buscaba establecer y comprometer a los adultos en el deber de proteger y brindar las condiciones necesarias para que los niños se desarrollen “de una manera normal, material y espiritualmente.” (Declaración de Ginebra, 1924)

El Estado consideraba ya que el futuro de la nación estaba en manos de los niños, “de ahí la intensa preocupación por incluir en las formas de crianza, cultivar la responsabilidad de los padres y prevenir conductas que pusieran en riesgo la sociedad que se deseaba construir.” (Rojas, 2010, 365). A través de la intervención en la crianza familiar, buscaba implantar un modelo de futuros ciudadanos.

Desde sus inicios, católicos y liberales disputaron el control de la educación pública, dilatando la discusión por décadas. A pesar sus diferencias ideológicas, Leonora Reyes señala:

“Lo que nunca fue puesto en discusión, fue la necesidad de establecer un sistema de instrucción pública nacional moralizador y segregatorio que preparara a los jóvenes hijos de las familias oligárquicas en la conducción del Estado, junto con incorporar eficiente, subordinada y disciplinadamente a los sectores populares en la conformación de la legalidad y el mercado nacional. Estas

últimas características constituyeron, en efecto, la primera noción de 'educación popular' formal en Chile" (2009, 97)

Buscando la consolidación del Estado Docente, iniciado con la ley de instrucción de 1860, se promulgó en 1920 la Ley de Instrucción Primaria obligatoria, estableciendo el deber del Estado de garantizar el acceso de niños y niñas al sistema de educación. Dicha propuesta "representó un intento inter-élite por frenar la radicalización de los movimientos sociales del período denominado la Cuestión Social." (Reyes, 2009, 93)

Como contrapunto al modelo del estado docente, ideado desde la élite chilena y ejecutado a través del Estado, habían surgido paralelamente, desde el mundo obrero y sindical, propuestas educativas cuyos fundamentos diferían de las políticas estatales. Dichas propuestas se materializaron en las escuelas mancomunadas, culminando con el movimiento de escuelas racionalistas, agrupado en la llamada FOCH, que cobró importancia en el primer cuarto del siglo XX. Dichas escuelas nacían desde la crítica al sistema, la enseñanza oficial, según decían, preparaba al niño "para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado" (La Federación Obrera de Chile, 1922, citado por Reyes, 2009)

Estas escuelas fueron fuertemente cuestionadas y atacadas por el mundo político y religioso en la época. Como ejemplo de esta persecución, podemos mencionar el cierre de la Escuela Federal Racionalista de Tocopilla, justificado en que "allí se predicaba contra la patria en forma constante y sistemática, enseñando a los niños a burlarse de la bandera, a desprestigiar nuestras gloriosas tradiciones, a considerar los ejércitos ennoblecidos en un siglo de heroísmo, como hordas de asesinos", o el caso de la Escuela Federal Racionalista de Peñaflor, perseguida porque en ella "se hacía beber la doctrina soviética a los niños" y se enseñaba a "odiar a la patria". (Reyes, 2009, 117)

Podemos comprender entonces, que la creación de instituciones educativas, a partir del carácter obligatorio y universal establecido por la ley de Instrucción primaria obligatoria de 1920, fue parte fundamental en la implantación de un determinado modelo de sociedad en Chile. Leonora Reyes señala que “La élite política chilena vio en la educación pública una herramienta para imponer orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de nación. Fue esta visión reguladora de la función del Estado Docente la que permitió lograr consenso en materias tan controvertidas como la ley de obligatoriedad escolar” (Reyes, 2009, 96). De esta manera, la educación estatal tributaría a un determinado concepto de “patria”. Ante la necesidad de alejar al pueblo de la barbarie e impulsar la construcción de un modelo de ciudadano, como también se refleja también desde el otro lado de la cordillera, se instaló la escuela: institución “considerada como poseedora de la verdad y el saber”, la cual “irá desdibujando la cultura adquirida en el seno de los hogares pobres en nombre de la verdadera cultura” (Noli, 2018, 57). Es decir, la cultura que decidan transmitir los grupos que, desde las estructuras de poder, controlan y gobiernan el Estado.

Las discusiones a nivel político siguieron en marcha y para 1925, bajo la presidencia de Arturo Alessandri Palma, se firmó una nueva Constitución de la República, declarando al Estado chileno como laico y aconfesional, es decir, se concretaba legalmente la separación iglesia-estado.

En el ámbito educativo, la Constitución de 1925 establece la libertad de culto y la obligatoriedad de la educación primaria. Creaba además la Superintendencia de educación, entidad encargada de la inspección de la enseñanza.

Como consecuencia de la separación Iglesia-Estado, realizarían su apertura liceos laicos, colegios primarios y colegios particulares, estando estos comúnmente ligados a iniciativas religiosas. A pesar de la no confesionalidad del Estado “la iglesia no quedó desplazada de su rol moral en la escuela. La clase

de religión fue considerada obligatoria en los seis niveles. En 1927 se contempló que tuvieran una hora de duración, dentro del horario de clases, con una frecuencia semanal y asistencia voluntaria, según la voluntad de los padres.” (Rojas, 2010, 348)

Ya en 1928, el entonces presidente Carlos Ibáñez del Campo, aprueba la reforma educacional llamada “Escuela Nueva” o “Escuela Activa”, declarando que la educación es una “función propia del Estado”, a cargo del recién creado Ministerio de Educación Pública (1927), garantizando su autonomía técnica y administrativa. Además, en el artículo 6° de dicha reforma se menciona que la educación debe “iniciarse, continuar y terminar ‘en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven”.

Uno de los fines de esta reforma fue situar al estudiante como el centro del proceso educativo, el cual se adecuaba a las capacidades y ritmos de cada niño. Esta nueva visión de escuela se enfoca en una educación más activa, intentando dejar atrás aquella escuela rígida y autoritaria. Ahora el juego, los talleres, los periódicos escolares hechos por y para los estudiantes fueron las didácticas principales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde éstos adquirirán una participación activa en su propia educación.

Según la reforma, uno de los propósitos de la educación es que se “adapte a las características de la región que sirva (art.2)”; para esto se pluralizó el segundo ciclo, dividiéndose en secciones científica, humanística y de especialización técnica: Industrial, comercial, minera, etc. (arts. 23,24,25). Ello, con el fin de originar un “trabajo creador” (art.3) y “hacerla funcional al desarrollo económico del país” (Rojas, 2010, 330), aspectos vigentes en el sistema educativo hasta el día de hoy.

La siguiente década no traería consigo grandes cambios en el ámbito legislativo respecto de la infancia y más bien se concentraría en la implementación de las reformas ya mencionadas.

Durante los años treinta, el crecimiento de los medios de comunicación masivos propició nuevos hábitos de consumo y cambios en la vida social, traspasando aquello también las barreras de la infancia. El consumo para el segmento infantil se convertiría en una característica de la vida urbana moderna, especialmente en las clases más acomodadas.

En 1949, el derecho al voto político de la mujer abrió las puertas a cambios legislativos a favor de las madres y trabajadoras, como la entrega de leche y el derecho a prenatal y postnatal. Estos importantes avances para la mujer también beneficiaron a los niños recién nacidos, pues retrasando el ingreso a las guarderías infantiles y priorizando la lactancia materna, se pensó, se reforzaría las defensas de los niños y disminuyendo la mortalidad infantil, uno de los problemas más apremiantes de la sociedad de la época.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, especialidades profesionales como la pedagogía y la pediatría se hicieron presentes en la vida familiar.

“Muchos hogares alcanzaron modernos modos de crianza y organización familiar basados en concepciones psicológicas y pedagógicas que se instalaron en la década de 1960. Las escuelas para padres, las publicaciones de distinto origen que daban consejos para la educación de los hijos al amparo de nuevas teorías en el campo de la pediatría, la puericultura, la psicología y el psicoanálisis infantil fueron flexibilizando los rigores de la educación tradicional estableciendo nuevos vínculos entre niños y adultos” (Noli, 2018, 81).

Nuevas visiones sobre la educación y la infancia desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX levantaron críticas al sistema educacional iniciado décadas anteriores. Se le considera elitista, inapropiado para las necesidades del país y con un presupuesto insuficiente. Asimismo, desde una perspectiva

didáctica, se le consideraba memorística y atrasada respecto de los contenidos que demandaba el país (Rojas, 2010, 534).

Finalizando la década de los 50', el mal estado de los establecimientos, la escasez de profesores y la deserción escolar seguían siendo los problemas principales que debía enfrentar el Estado.

“A comienzos de la década de 1960, la mayor parte de los establecimientos se encontraba en un estado deplorable, a veces ruinoso, o cuando menos sin las condiciones higiénicas mínimas” (Rojas, 2010, 536).

Se criticaba también que, si bien la reforma vigente aseguraba la entrada a la educación, el Estado se desliga de la calidad y las condiciones en que ésta se lleva a cabo. El problema de la deserción escolar afectaba casi exclusivamente a la clase con menor poder adquisitivo y bajos niveles de escolaridad, puesto que los padres no podían financiar los costos básicos diarios, menos aquellos que devienen de enviar un hijo o hija a la escuela. Tan solo comprar el uniforme y los textos escolares que se exigían significaba un gasto cercano a la mitad del sueldo, por lo que, si la familia tenía más de dos niños, no alcanzaba el dinero con que se contaba.

En respuesta a dichas problemáticas, en 1965 el gobierno de Eduardo Frei Montalva realiza una nueva Reforma Educacional que, además de extender la instrucción primaria a 8 años, buscaba incrementar la capacidad de retención del sistema escolar. Con este objetivo se invirtió en mejorar la infraestructura, distribuir más textos y útiles escolares, aumentar la cantidad de desayunos y almuerzos diarios y, para solucionar la escasez de docentes, se realizaron cursos especiales de formación para acelerar este proceso y contar con más profesores. De la misma manera, la preocupación por “la educación preescolar –posteriormente denominada pre-básica— creció a lo largo de las décadas de 1950 y 1960” (Rojas, 2010, 544), tomando relevancia la figura del *kindergarten*,

como inicio de la etapa escolar, y los jardines infantiles, como antesala del kínder.

Durante la década de los 60', y con el objetivo de amortiguar el efecto de la desigualdad social, se implementó un sistema de becas, a través de la reestructuración de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), otorgando ayudas a niños y niñas de escasos recursos y de buen promedio para ingresar a colegios de mejor prestigio.

Y, si bien, las políticas hacia la infancia no tuvieron un impacto relevante en el espacio social, "... la figura simbólica del niño tuvo una creciente figuración" en los discursos desde las campañas políticas del año 1964 (Rojas, 2010, 612). La campaña de la derecha política encabezada por Jorge Alessandri (1896-1986) mostró la figura del niño como el ser inexperto y sin experiencia, connotación dirigida a sus contrincantes de la candidatura; en cambio la izquierda chilena de la época, relacionaba la figura del niño con la transformación social, como representante de la nueva sociedad que querían construir. Salvador Allende (1908-1973) en su candidatura del año 1964 y 1970 "utilizó varios lemas que sirvieron para resaltar la importancia del niño en su gobierno: 'en el gobierno de la Unidad Popular, los únicos privilegiados serán los niños' y 'el niño nace para ser feliz' fueron los más conocidos." (Rojas, 2010,.623)

Con la llegada de Salvador Allende a la presidencia (1970-1973) la infancia se convertiría una de las principales preocupaciones del Estado. Para el proyecto de la Unidad Popular (UP), no bastaba solo con reconocer los derechos del niño sino también entregar las herramientas y generar las condiciones para que estos sean cumplidos. Dentro "Las primeras 40 medidas del gobierno popular" destacamos las siguientes, referidas directamente a la infancia:

- “El niño nace para ser feliz: Daremos matrícula completamente gratuita, libros, cuadernos y útiles escolares sin costo, para todos los niños de enseñanza básica.
- Mejor alimentación para el niño: Daremos desayuno a todos los alumnos de la enseñanza básica y almuerzo a aquellos cuyos padres no se lo puedan proporcionar
- Leche para todos los niños de Chile: Aseguraremos medio litro de leche diaria a todos los niños de Chile.
- Consultorio materno-infantil en su población: Instalación de consultorios materno-infantiles en todas las poblaciones.” (Programa de Gobierno de la Unidad Popular, 1970).

Esta nueva concepción de infancia que impulsaba el Estado, consideraba importante también acercar la cultura y el arte a los niños, lo que impulsó diversas iniciativas tanto públicas como privadas. Entre otras se incluían, por ejemplo: talleres y funciones de teatro, cine y títeres, donde los niños no solo eran espectadores sino también creadores artísticos. El Departamento del Niño, dependiente de la Secretaría Nacional de la Mujer y el Niño realizaba taller de pintura, teatro y cerámica en el edificio Gabriela Mistral (hoy GAM); además de instalar “Palacios del Niño” en distintos sectores para satisfacer las necesidades que no eran cubiertas por la escuela. como un equipamiento de laboratorios de química y física, salones de dibujos, entre otros. (Rojas, 2010, 645)

En el plano educativo, la principal iniciativa fue el proyecto llamado Escuela Nacional Unificada (ENU):

“Con el objeto de hacer realidad la planificación de la educación y la escuela única nacional y democrática, el nuevo estado tomará bajo su responsabilidad los establecimientos privados, empezando por aquellos planteles que seleccionan su alumnado por razones de clase social, origen nacional o confesión religiosa. Esto se realizará integrando al

sistema educacional el personal y otros medios de la educación privada”
(Programa de Gobierno de la Unidad Popular, 1970)

A raíz de dicho proyecto se realizaron diversas mesas de diálogo con las autoridades eclesiásticas a cargo de los principales colegios privados del país y sus respectivas comunidades escolares (apoderados). La presión de grupos religiosos, económicos, y políticos, como sabemos, motivaron el Golpe de Estado en 1973, quedando todas esas política y proyectos del gobierno de Allende, suspendidos, sin concretar o definitivamente cerrados.

Infancia en Dictadura (1973-1990)

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 y la posterior dictadura cívico-militar impactó de diferentes formas a la infancia chilena. Siguiendo en la línea de “dos infancias”, cuya principal diferencia es la condición socioeconómica, ahora se sumó la condición política de sus respectivas familias. Hubo niños que fueron testigos de las detenciones de sus familiares, otros fueron detenidos junto a sus madres o nacidos en prisión producto de violaciones; además de niños desaparecidos y ejecutados, como ha quedado de manifiesto en los informes Rettig y Valech.

La Comisión Rettig para la investigación de atropellos a los derechos humanos por parte del Estado y creada en el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1996), fue un primer intento por visibilizar aquello que la población ya conocía. De un total de 2.279 casos de muerte, 107 corresponden a menores de edad (hasta los 18 años). Asimismo, el informe Valech de la Comisión Nacional de sobre Prisión Política y Tortura, creada por el presidente Ricardo Lagos Escobar (2000-2006), indica que 1.080 menores de edad fueron detenidos y torturados entre 1973 y 1990, esto sin considerar otras formas de represión. “Fueron

numerosas las ocasiones en que, debido al abuso de autoridad, niños y niñas quedaron desamparados y expuestos al arbitrio y voluntad de los militares” (Rojas, 2010, 679).

La infancia, así como la vida humana en sí misma, dejaron de tener una posición de protección. En este sentido, en el ámbito social, el modelo neoliberal aumentó las brechas económicas y como consecuencia, la desprotección de los niños pobres.

“La Dictadura no solo es el cese de los derechos políticos. La Dictadura aparece como la figura responsable del hambre, la precariedad de la vivienda y el contraste con el exceso de bienes que tiene exclusivamente un segmento privilegiado.” (Castillo y González, 2015, 912)

En el ámbito educativo, desde 1973 tanto el Ministerio de Educación como las instituciones escolares quedaron bajo el mando de la Armada y el Ministerio del Interior. Dichas entidades llevarían a cabo una profunda revisión del Currículo Escolar Nacional, incorporando en éste, “una lógica focalizada en principios nacionalistas, dando así inicio a un fuerte proceso ideologizante de todo sistema educativo. Estos cambios estructurales fueron acompañados de una notable disminución del presupuesto fiscal para el área en cuestión” (Ruiz y Corvalán, citados por Moreno-Doña y Gamboa, 2014, 54)

Por otro lado, la Junta Militar estableció distintos mandatos con el fin de reforzar el sentimiento patriótico nacional. Los eventos cívico-militares en fechas emblemáticas (o no necesariamente) tuvieron por objetivo demostrar a la comunidad la unión de los estamentos sociales, especialmente de las Fuerzas Armadas y de Orden, donde la participación de escolares fue primordial. A través de la escuela y sus ritos, como había sido antes, se validará e implantará el nuevo modelo social. Al respecto Rojas considera que “tanto la composición militar del gobierno como su necesidad de legitimación social exacerbaron la organización de actos con un fuerte contenido patriótico, en donde los niños

ocuparon un lugar central. Prácticamente no hubo acto conmemorativo en que la ceremonia no fuera realizada con la presencia de cientos y miles de escolares.” (2010, 681)

Para lograr su cometido, la junta militar “realiza la mayor reforma en la historia de la política educativa chilena” (Concha, 2010, 312). Durante la dictadura, se concretó la municipalización de los establecimientos estatales, se creó el Colegio de Profesores, con el objetivo de controlar a estos mismos, se creó además el sistema de subvención escolar por alumno y un sistema de evaluación nacional de la educación que derivó en la prueba SIMCE.

El principal motor de estos cambios fue la Constitución de 1980 y la promoción de la libertad de enseñanza, fomentando la privatización del sistema con recursos públicos. De esta carta fundamental se puede extraer:

- “11º.- La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.
- La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.
- La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.
- Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”.

(Constitución de la República de Chile, 1980)

La ley mencionada en el artículo sería más tarde la última dictada por la Junta Militar, bajo el nombre de Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), en el año 1989, se establecen legalmente las bases que regirán la educación en el Chile post-dictadura.

De esta manera, definitivamente se restó el Estado de su responsabilidad para con la educación de niños, niñas y adolescentes. Entregando ésta a los alcaldes (designados por ellos mismos) y a privados que transformaron la educación en un negocio rentable, con el consecuente deterioro y desmedro de la formación.

Hoy sabemos que todas estas medidas están tomadas de los distintos manuales dictados por los creadores de este modelo económico neo-liberal. En el texto de F. A. Hayek, quien junto a Milton Friedman dictaba estas cátedras desde la Universidad de Chicago en los años setenta, se puede leer:

“En realidad, cuanto más valoramos la influencia que la instrucción ejerce sobre la mente humana, más deberíamos percatarnos de los graves riesgos que implica entregar estas materias al cuidado exclusivo del gobernante...” (Hayek, 1996, 453)

Y más adelante agregaba...

“Ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario, ni el presupuesto del Estado ha de ser la única fuente de sostén. Como ha demostrado el profesor Milton Friedman [...] con solo facilitar a los padres nonos que, cubriendo el importe de los gastos que implicaría la educación de cada adolescente, pudiera ser entregados en los establecimientos escolares de su elección. (Hayek, 1996, 454)

Infancia en democracia

El cambio en el poder no significó modificaciones reales en las políticas del país; si bien los militares ya no gobernaban, sus reformas y leyes, bajo el amparo de la Constitución de 1980 siguieron en marcha. En palabras del principal ideólogo de ésta, Jaime Guzmán, se lee "... si llegan a gobernar los adversarios, se verán constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría" (*Revista Realidad*, 1979, 19). En consecuencia, los gobiernos del período post-dictadura, salvo tímidas reformas o decretos, han administrado el modelo neoliberal planteado en la dictadura.

A pesar de lo anterior, uno de los principales ejes de cambio se dio en la línea de los derechos de la infancia. Aunque la Constitución en sí misma, aún hoy en día no contempla explícitamente a los niños, niñas ni adolescentes, ésta sí establece que se deben promover los derechos y deberes, incluyendo el cumplimiento de tratados internacionales. Dicho esto, para comprender la nueva concepción de infancia que se ha construido desde la vuelta de la democracia hasta hoy, es fundamental el contenido de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, tratado ratificado por el Estado chileno en 1990.

De los Artículos que componen la Convención Internacional de los Derechos del Niño destacamos cinco puntos que consideramos fundamentales:

El principio de *no* discriminación e igualdad. En el Artículo 2 se establece que el Estado debe asegurar la aplicación y cumplimiento de los derechos del niño "sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o

cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (UNICEF, s.f. a)

El Interés superior del niño, explicitado en el Artículo 3, el cual señala que “todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (UNICEF, s.f. a)

El derecho de Supervivencia y desarrollo, declarado en el Artículo 6: “Todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño.” (UNICEF, s.f. a)

Por último, el derecho a opinar y a la libre expresión de los niños, establecidos en los Artículos 12 y 13, los cuales declaran, respectivamente, que “El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.”; y que “Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.” (UNICEF, s.f. a)

Ante estos nuevos principios adoptados por el Estado chileno, así como en consideración a las violaciones a los Derechos Humanos y la desprotección a la que estuvieron expuestos niños y niñas durante la dictadura, se comenzó a establecer en democracia una nueva idea sobre la infancia: éstos ya no deben ser objetos de protección, sino sujetos portadores de derechos (Rojas, 2010, 715).

Esta nueva concepción de infancia, que los reconoce como sujetos de derecho, posibilitó la aprobación de la Ley de Filiación (1998), que daba término a la distinción entre hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio; la ley 19.684 (2000), que prohibió el trabajo de menores de 15 años; la Ley de

Responsabilidad Penal Adolescente (2007), que establece penas especiales para los menores de 14 a 18 años; la Ley 20.379 (2009), que creó el Subsistema de Protección Integral Chile Crece Contigo; la Ley de entrevistas video-grabadas (2018); la Ley 21.090 (2018) que creó la Subsecretaría de la Niñez (2018); la Ley 21.067 que creó la Defensoría de la Niñez (2018); y la Ley 21.160 que declara imprescriptible los delitos sexuales contra menores de 18 años (2019). Por último, en 2015, se presentó la ley *Políticas Nacionales de Niñez y de Adolescencia*, documento que “fija cursos de acción que permitirán que el Estado de Chile continúe avanzando para garantizar el respeto, la promoción y protección de los derechos de la niñez y adolescencia (Política Nacional de Niñez y Adolescencia, 2015-2025,17)

A pesar de estos avances en materias legales, en Chile aún no existe un sistema de protección integral de la infancia y la adolescencia. Por ejemplo, aún está vigente la Ley de menores de 1967, que fija normas fuera de los estándares de la Convención de los Derechos del Niño. Ante esto, la UNICEF sostiene que “Chile es el único país en Latino América que no cuenta con un ordenamiento legal que proteja integralmente a la niñez y adolescencia.” (UNICEF, s.f. b)

Respecto a los niños y niñas más pequeños, al revisar la historia de Chile en general, evidenciamos que la primera infancia ha permanecido en la opacidad y resulta casi imposible encontrar vestigios desde ellos. Sin embargo, los avances sociales, la entrada de la mujer al mundo del trabajo y la necesidad de mejorar los índices educativos de Chile han hecho necesario acelerar el proceso de inserción al sistema escolar. Con este objetivo, en los últimos 15 años, la figura de la educación de la primera infancia y la educación de párvulos han ido cobrando una progresiva relevancia. En este camino la JUNJI ha adquirido un rol muy importante, apuntando sus políticas en tres ejes: la ampliación de la cobertura; el aseguramiento de la calidad de la atención; y la promoción del buen trato.” (Rojas, 2010, 727).

En agosto de 2011 se promulgó la ley 20.529, estableciendo el “Sistema Nacional de Aseguramiento y Fiscalización de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media, a través de la creación de la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Posteriormente, en 2013, se realizó una reforma constitucional a través de la ley 20.710, estableciendo la obligatoriedad del nivel de transición, conocido también como Kinder, aumentando a 13 los años de escolaridad garantizada por el Estado. Ya en 2015, por medio de la ley 20.835, se crean Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia y por medio de la ley 20.845 se pone, en el papel, fin al lucro en la educación con recursos públicos, proponiendo una gratuidad progresiva del sistema. Por último, en el año 2017, bajo el segundo mandato de Michelle Bachellet se promulgó el Nuevo Sistema de Educación Pública, el cual aún se encuentra en proceso de implementación. (Revista de Educación [REVEDUC], 2017)

Como hemos seguido hasta aquí, los cambios más importantes respecto de la infancia y la educación que ésta recibe los podemos entender en una dimensión legal; es decir, los niños y niñas son vistos como sujetos de derecho. Asimismo, la idea que subyace a esta concepción, y por tanto a la necesidad de tomar este camino, es la formación de ciudadanos. De lo anterior se desprende que se los ha mirado no como niños o niñas en tanto tal, sino como futuros adultos: porque son el “futuro de Chile”.

Ante este escenario, las preguntas que siguen latente son ¿Cómo entendemos la infancia desde una perspectiva psicológica, emocional y cultural? ¿Cómo nos hacemos cargo de sus capacidades y habilidades en tanto tales y no asociadas a otros intereses? Esto se percibe al revisar distintas propuestas educativas para la primera infancia, reconocidas por el Ministerio de Educación, con contenidos que no se corresponden con su nivel de desarrollo cognitivo, de lenguaje e incluso motriz. También se evidencia al encontrarnos con jardines infantiles bilingües, o con programas de matemáticas y lectura, tal como si fuese una clase para otro nivel de madurez; correspondientes a la educación básica.

b) La infancia en modelos educativos no tradicionales: La Pedagogía Waldorf

Como hemos observado, ampliar la cobertura del sistema escolar ha sido un objetivo constante del Estado durante más de un siglo. En este camino se ha logrado consolidar un modelo de enseñanza oficial por sobre otras propuestas, como, por ejemplo, el antes mencionado caso de las escuelas mancomunadas en la década del 20'. No obstante, la constitución de 1980, al proclamar la libertad de enseñanza, permitió la creación de distintos proyectos educativos que no se adscriben al modelo tradicional de enseñanza. Entre estos modelos cabe destacar, a pesar de no ser mayoritarios, los colegios Montessori, Waldorf, Lefebre Lever, entre otras. En este trabajo nos enfocaremos en la visión de infancia contenida en la pedagogía Waldorf, presente en nuestro país desde hace aproximadamente 40 años, la que al día de hoy cuenta con alrededor de veinticinco establecimientos a lo largo de Chile.

La primera escuela Waldorf en Chile se fundó en 1979, llamada Giordano Bruno; sin embargo, solo durante esta última década se incrementó la apertura de colegios y jardines infantiles que aplican esta pedagogía. Una de las características de las escuelas Waldorf que han llamado la atención en nuestro país es su sistema de evaluación, ya que no se califica con notas, como se hace en el modelo educativo tradicional, pues éste se basa en la evidencia del progreso a través del contacto cotidiano con los niños y niñas, para lo cual, la presencia y formas de observación de sus profesores y profesoras es fundamental. Asimismo, los estudiantes no son obligados a rendir pruebas ni a demostrar aprendizajes esperados, sino que se les motiva a aprender y a vivir experiencias enriquecedoras que generen conocimientos más permanentes.

Debido a que esta pedagogía no se ajusta a los estándares del sistema educativo tradicional chileno, los establecimientos que imparten educación Waldorf no son reconocidos por el Ministerio de Educación –exceptuando el Colegio Giordano Bruno y el Colegio Waldorf de Santiago—; y tampoco reciben subvención. En consecuencia, el financiamiento de los jardines y escuelas Waldorf es completamente privado y sus mensualidades, en general, son costosas. Sin embargo, en los últimos diez años han surgido diferentes iniciativas Waldorf en lugares alejados de Santiago como en Talca, El Monte, Buin, Arica, Quillota, Pucón, entre otros. Así como otros proyectos que tienen un carácter eminentemente social, como los de la comuna de Recoleta y Peñalolén.

Lo que llama la atención de la pedagogía Waldorf es que se trata de una propuesta consistente en el aprendizaje cooperativo y personalizado. Desde aquí los niños y niñas participan activamente en su proceso de aprendizaje, acorde a su propio proceso de maduración. Rudolf Steiner, su creador, inició el camino de este modelo en la ciudad de Stuttgart, Alemania, en 1919, país que producto de la reciente guerra se encontraba prácticamente destruido, tanto física como anímicamente. Y el nombre Waldorf, responde a que ésta partió como una propuesta para ayudar a familias, hijos e hijas de obreros de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. Como dice Moreno (2010) “El principal objetivo de Steiner era formar seres humanos libres, que fueran capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas”. De alguna manera, este objetivo surgió ya por el impacto de la guerra, como por otros aspectos que en aquel momento estaban a la base de la mayoría de los modelos de educación: el positivismo. Pero también, como sabemos, fue una época de grandes transformaciones y crisis: la gran guerra desde 1914 a 1918, la Revolución Bolchevique, en Rusia, en 1917, el surgimiento de movimientos nacionalistas desde fines de la siguiente década, una gran crisis económica mundial en 1929, etc.

Los pilares fundamentales de este modelo son una concepción del hombre y de la mujer como un ser que se entiende desde una trimembración, es decir, desde un *hacer*, un *sentir* y un *pensar*. Para lo cual considera un ciclo evolutivo del ser humano, postulando una división en la que cada 7 años (septenios), las personas desarrollan características determinadas, y por ende, necesidades y capacidades.

Si bien los escritos de Steiner nos plantean un desafío difícil de comprender en su totalidad, sobre todo desde nuestra formación inicial, establecen algunos temas que son interesantes de observar. En este sentido se refiere el *hacer* vinculado con el desarrollo de la voluntad; el *sentir* con el de la sensibilidad estética; y el *pensar* con el pensamiento abstracto o filosófico. Asimismo, estas tres etapas están asociadas con el crecimiento y desarrollo del propio cuerpo físico: el primero, es cuando el niño y niña se desplaza, camina, corre y comienza a conquistar su espacio, esto es, la voluntad (Steiner, 2000).

En la obra de Rudolf Steiner *El estudio del hombre como base de la pedagogía I*, donde se compilan algunas de las conferencias que dio en 1919, establece algunas consideraciones que lo diferenciarán radicalmente de otros modelos que se ocupan de educación para la infancia. En la 4a conferencia, dictada el 25 de agosto de 1919 dice que:

“La educación y la enseñanza del porvenir demanda que se ponga énfasis especial en forjar no sólo el pensamiento, sino la *voluntad*, y cultivar la *sensibilidad*.” (Steiner, 2000. 59)

Respecto de la primera ofrece una definición que colabora en comprender aspectos que, en general, la educación tradicional no se hace cargo, como son

los sentimientos, la emoción, la voluntad. Respecto de esta última afirma: “... *la voluntad es sentimiento ejecutado; y el sentimiento es voluntad retenida*. El sentimiento es voluntad que todavía no se manifiesta realmente (Steiner, 2000, 59)

Sabemos que la voluntad, para este modelo, es una ocupación central en la educación de la primera infancia. Ello se hace presente en las rutinas que los niños desarrollan desde el propio jardín, las que se caracterizan por desarrollar actividades tales como amasar el pan, plantar huertas, tejer, pintar, entre otras (Moreno, 2010). Lo interesante es que estas actividades son parte de las *rutinas*, o sea, de las rutas de la educación; siendo ésta las que conforman el *ritmo* de trabajo.

Relativo al segundo aspecto, la sensibilidad, que vista desde la educación tradicional se la vincula principalmente con la actividad artística, Steiner aporta otra lectura, dice que el arte colabora esencialmente, no tan solo con su desarrollo, sino también con la voluntad; si no se trabaja esto desde el inicio, acota, no es posible alcanzar otros objetivos. La voluntad “...se apoya en la repetición, ¡en la repetición consciente, no olvidemos! Esto hay que tenerlo en cuenta” (Steiner, 2000, 73). Por esta razón es que, en la metodología de este modelo educativo, se asignan tareas que se repiten todos los días e incluso, todo el año, porque “esto es lo que tiene poderoso efecto para la formación de la voluntad” (Steiner, 2000, 73).

Es en este contexto donde el arte se transforma en una herramienta fundamental, pues, dice: la única manera de desarrollarlo es con práctica y, por tanto, repetición. Pero también, establece que “...los logros artísticos del hombre le causan alegría, una y otra vez. Lo artístico se saborea siempre, no sólo en el primer momento [...] De ahí que, efectivamente, nuestros designios en clase se

unan estrechamente al elemento artístico (Steiner, 2000, 74). Finalmente, y siguiendo a este autor, se entiende que

“Estudiando al hombre como entidad volitiva se encuentran todos los ingredientes constitutivos mencionados: instinto, apetito, deseo, motivo, y luego, cual suave presagio sonoro, lo que ya pertenece al Yo espiritual, al Espíritu de la Vida, y al Hombre-Espíritu: aspiración, propósito y resolución, respectivamente.” (Steiner, 2000, 69).

Respecto de la música, Steiner, también lo asocia a la voluntad. Y menciona que ésta vive en el hombre desde el mismo instante de su nacimiento, pero que entre los 3 y 4 años se expresa como una inclinación a la danza, siendo “en sí mismo un elemento volitivo”, pues contiene vida (Steiner, 2006, 53)

Pero donde es más claro respecto del cultivo de esta expresión es cuando señala:

“Pero será de suma importancia, precisamente en lo social, que lo musical se cultive de una forma elemental, de manera que sin necesidad de unas teorías que aturden se enseñe a los niños a partir de hechos musicales elementales. Los niños debieran adquirir una representación clara de los elementos básicos de la música, de las armonías, melodía, etc., haciendo uso de hechos lo más elementales posible, analizando melodías y armonías mediante la escucha, de manera que en lo musical se procesa a una progresiva edificación de lo artístico...” (Steiner, 2006, 54)

c) Infancia en los planes y/o programas de educación parvularia tradicional y Waldorf

Los currículos educativos son el instrumento a través del cual quedan plasmadas las directrices, así como las metodologías de una propuesta educativa, es decir, este documento representa una hoja de ruta para el proceso de enseñanza. Éstas establecen los fundamentos y objetivos de aprendizajes para el desarrollo integral de niños y niñas, además de guiar el quehacer educativo de las instituciones de educación y de los educadores y educadoras. El currículo entonces, responde directamente a una visión determinada del hombre, la mujer y la sociedad y, por tanto, del educando. A continuación, revisaremos los planes y/o programas curriculares para Educación Parvularia del sistema tradicional y del sistema Waldorf, cómo éstos se vinculan con una concepción de infancia en particular y cómo ésta se ve reflejada en cada propuesta.

Infancia en Bases Curriculares de Educación Parvularia:

El modelo tradicional propuesto por el MINEDUC

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia son el marco orientador para la educación formal que antecede a la Educación Básica. En el año 2018 se publicó la versión vigente actualmente, que modifica las Bases Curriculares del año 2001. En esta investigación no consideramos las actuales debido a la abrupta interrupción del año escolar, producto en primer lugar del llamado “estallido social” de octubre del año 2019 y luego por la pandemia que ha afectado al mundo durante el año 2020, eventos que han impedido su total implementación.

Dicho documento “se enmarca en principios y valores que inspiran la Constitución Política, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y

ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño”. Asimismo, se adhiere al concepto de niño y niña declarada en las Políticas Nacionales a favor de la infancia (2001), considerándolos “como sujeto de derecho especial” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 18). Dicho esto, podemos afirmar que los contenidos propuestos en el currículum tributan a la visión que tiene el Estado sobre la infancia, es decir, procuran establecer esta concepción de niño y niña.

Respecto a la concepción de infancia, si bien ésta no se explicita en las Bases Curriculares de educación parvularia (2001), se menciona:

“Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y que desarrolla la capacidad de potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que explica al mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos periodos escolares y a su formación ciudadana.” (p.15)

Podemos extraer de lo anterior, que la infancia es considerada una transición hacia las próximas etapas de desarrollo y al ingreso del sistema escolar, más que un periodo con alto valor en sí mismo. Se establece que niños y niñas son protagonistas de su proceso de aprendizaje y se les considera seres únicos “con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje” (p.17). No obstante, sigue siendo un punto fundamental la *formación de ciudadanos*, por lo que, aunque son personas en pleno desarrollo de sus emociones y habilidades sociales, el desarrollo de éstas se orientará en función de la construcción del futuro adulto.

Infancia en programas de educación parvularia: Pedagogía Waldorf

Para hablar de la pedagogía Waldorf, primero debemos entender que ésta se propone no como un método sino como un modelo pedagógico, diferenciación que decidimos realizar a partir las palabras de Violeta Hemsy de Gainza, quien plantea que el método “consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza”, mientras que el modelo

“...remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado -de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber-costumbres, habilidades, creencias, etc.-, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias.” (Hemsy de Gainza, 2004, 78)

Lo anterior es fundamental para explicar que el currículum Waldorf es variado, pues este debe adaptarse a los niños y niñas, a su espacio, su contexto y sus propias necesidades, por lo que los programas educativos serán distintos según cada escuela, no obstante, los principios antroposóficos y el conocimiento de la obra de Rudolf Steiner conforman un marco regulador de las enseñanzas a impartir.

La educación de párvulos en el contexto Waldorf se enmarca en el primer septenio de vida, es decir, la etapa que va de los 0 a los 7 años, por lo que los programas educativos de las instituciones que educan desde este modelo se

plantean desde las necesidades del niño y la niña según su propio desarrollo evolutivo. Para Freya Jaffke

“La meta del niño en los primeros 6 o 7 años—años que le pertenecen por este propósito—es hacerse cargo de su cuerpo interior y de desarrollar su diferenciación hasta que esté listo para ir a la escuela. Entonces, cuando el proceso de formación de los órganos está en gran parte terminado y sólo se lleva a cabo el crecimiento, su cuerpo está preparado como un ‘instrumento’ útil. La individualidad alma-espíritu que se unió con el cuerpo físico al nacer puede, después de más pasos de desarrollo, manifestarse completamente de una manera externa a través de este cuerpo sin que lo obstaculice” (2010, 7)

En este periodo, como ya hemos mencionado, el objetivo fundamental es el desarrollo de la voluntad y del *hacer*, elementos cuyo desarrollo permitirá el correcto desenvolvimiento en el siguiente septenio, pues “Sólo cuando el niño ha llegado al punto de fijarse, él mismo, algún objetivo, es cuando ha adquirido la madurez para la escuela y sólo ahora tiene la configuración anímica que hace posible el aprendizaje” (Lievegoed, 1999, 75), proceso en el cual el juego y la imitación son fundamentales. Respecto a la importancia de la imitación, Wolfgang Wunsh en su obra *La enseñanza de la música en la escuela Waldorf-Steiner* plantea que

“Cuando un niño pequeño observa a una persona que está trabajando, siente en sus propios músculos los movimientos del trabajador, y lo que ahí se expresa anímicamente, lo siente como un gesto en su interior que más tarde se mostrará en los juegos. En la pedagogía Waldorf a eso se le llama la facultad de *imitación*, que es la fuente de la aptitud para aprender. A través de ella el niño conoce el mundo de una manera directa, y vive y construye interiormente la vida de su entorno. Así aprende el niño, por ejemplo, la lengua materna en un tiempo sorprendentemente corto. (2004, 11).

Esta idea se refuerza al revisar los trabajos de Bernard Lievegoed, quien indica que “en los primeros años de la vida, la influencia educativa de los adultos en el niño, depende de lo que ellos *son*, es decir, de la confianza adquirida a través de la moralidad que se manifiesta en sus acciones” (1999, 61)

Por su parte, el juego ocupa gran parte de la actividad en el jardín Waldorf, a través de éste “los niños [y niñas] aprenden a interactuar mutuamente. En el jardín de infancia aprenden a compartir, trabajar juntos y cooperar.” (Tobias Richter, 2000, 52) La importancia del juego y la imitación radica en que generan una experiencia de aprendizaje integrada en la que y concreta, en la que no se compartimentan los conocimientos, por ejemplo, en el acto de cocinar, podemos aprender a contar los trozos de la comida que será nuestro propio alimento, a través de la escucha de historias se fortalece el lenguaje, asimismo, actividades que involucran el entorno, como la jardinería “introducen a los niños [y niñas] a la idea de ecología y conforman una parte importante del currículo.” (Tobias Richter, 2000, 52)

En la formación inicial Waldorf, la música tiene la característica de ser principalmente pentatónica, asimismo la eurytmia (o educación en movimiento) se perfila como una herramienta fundamental, principalmente por su valor pedagógico y aporte al desarrollo motriz y de la lateralidad, así como del lenguaje. Al respecto, destaca la obra de Tamara Chubarovsky, pedagoga argentina que ha desarrollado numerosas propuestas didácticas y material pedagógico para la escuela Waldorf como las *Rimas con movimiento* (2020).

2.2 Infancia y Educación Musical

“La música para la infancia, como todo discurso, está resguardada en su opacidad. Esto implica decir que hay algo detrás de ella que merece ser descubierto.”

(Noli, 2018)

Desde los inicios de la educación musical formal en Chile, ésta estuvo ligada a la apreciación estética. Como herencia de la cultura europea, la instrucción de las clases de música, en colegios tanto privados como estatales, enfatizaron principalmente en la ejecución instrumental y el canto. En otras palabras, se planteaba la *enseñanza de la música* ligada a una cultura y repertorio específico. En la práctica, la música era considerada como otra forma de acercar a los chilenos a las distintas formas en las que se expresaban los países más desarrollados, siendo evidente el referente europeo, tanto en lo relativo a las formas de enseñanza, como en las estéticas, sistemas y formas de expresión.

“En el pasado, a menudo se limitaron a enseñar en lugar de educar, a explotar las dotes existentes en lugar de desarrollarlas, a favorecer, mediante una técnica cerebral o exclusivamente instrumental, el mero virtuosismo, todo ello en detrimento de los valores vitales auditivos y rítmicos. Pero, particularmente desde principios del siglo [XX], se manifiesta una reacción: los métodos se hacen más activos, se apela desde la infancia a las posibilidades creadoras; la vida se antepone a la perfección formal, se tiende hacia una técnica más espiritualmente artística que materialmente racional, basada tanto en la acción sensible como en el conocimiento. Se busca también establecer bases nuevas más amplias y más profundas que las del pasado.” (Willems, 1956, 8)

En la década de 1960, llegaron a Chile, nuevas metodologías donde “artistas, creadores, intérpretes, filósofos y educadores, cada cual con su aporte en particular, empuñaron la educación artística como una herramienta liberadora e integradora en el mundo psicológico y afectivo” (Concha, 2010, 25). Edgar Willems, musicólogo y pedagogo que innovó en el área metodológica, implementando los conocimientos de la psicología en la educación musical, especialmente en la educación de los niños, planteó la diferencia entre los conceptos de *instrucción*, *enseñanza* y *educación* musical, idea que marcó un antes y un después en la visión que se tenía sobre éstas en las escuelas, en palabras del autor: “Mediante la instrucción se informa, con la enseñanza se imparten conocimientos, con la educación se forma” (Willems, 1975, 20).

Desde entonces la asignatura de música se encuentra en un debate que aún hoy no ha sido resuelto, pues “cuando el tema es la música, se trata, por lo general, de instrucción o de enseñanza, o sea de una disciplina intelectual a menudo muy científica y materialista, mientras que la música es ante todo sensibilidad y, digámoslo, irracionalidad.” (Willems, 1975, 18).

En el caso de la educación de párvulos, la música se encuentra presente desde que Fröebel creó los *Kindergarten*, pues estos se basaron principalmente en los juegos, el canto y la danza, entre otras actividades lúdicas que potencian el desarrollo integral de la primera infancia. En su libro *Educación del hombre*, publicado en 1826, destacaba que “el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz” (2003, 17).

Las nuevas propuestas metodológicas influyeron en la educación de párvulos reforzando la importancia de la experiencia musical en el desarrollo emocional y social de la primera infancia y aportando conocimientos más específicos y técnicos sobre esta área poco estudiada. A grandes rasgos, dentro sus propósitos estuvo

“aproximar y acercar a niños y jóvenes a la vida espiritual, específicamente a una de las más altas y desinteresadas expresiones del hombre como son la música y las artes de modo de conseguir una formación más plena, integral y valórica, propiciadora de equilibrio, armonía interior y felicidad.” (Concha, 2010, 25)

Este pensamiento se ve reflejado en la Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001), como se observa en el núcleo de aprendizaje “Lenguajes Artísticos”, dentro del ámbito “Comunicación”. En este núcleo “se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: “Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias” (MINEDUC, 2001, 65).

Dentro de esta área, algunos de los “Aprendizajes Esperados” declarados poseen directa relación con la música, como, por ejemplo: “Expresarse corporalmente representando diferentes intensidades y velocidades de distintos tipos de música” en el caso del primero ciclo; y “Crear secuencias de movimientos con o sin implementos a partir de las sensaciones que le genera la música” (MINEDUC, 2001, 68) en relación al segundo ciclo.

Asimismo, el juego continúa siendo una herramienta clave para el proceso de aprendizaje, pues a través de éste, “que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (MINEDUC, 2001, 17).

“La educación artística y musical se presenta como una interesante área curricular con características diferentes de otros saberes escolares, especialmente en cuanto a los metodológico: por una parte se aprende desde la reflexión a leer críticamente obras ya existentes (pintura,

escultura, arquitectura, música, teatro, cine) y por otra parte, se interviene en la acción, en el hacer personalmente, practicando el arte y expresándose. sin importar -al inicio- los logros cualitativos. Lo que importa es la praxis.” (Concha, 2010, 31)

Concepción de infancia en el repertorio infantil nacional.

A pesar de la escasez de registros, existen hoy documentos y autores que dan vestigio de la enseñanza de la música a niños y niñas, que nos permiten conocer cómo se ha constituido la educación musical en Chile y qué se ha enseñado a través de ésta. Para Noli (2018) “la representación de la infancia queda impregnada como un ideal de vida y normalidad a la vez que se instituyen los valores y creencias para un universo global que opaca las diferencias sociales y de género que se da en la cotidianidad de la vida social.” (2018, p.32), por lo que en el contenido de la música utilizada en la educación podemos encontrar dichas representaciones de la infancia propias de su momento histórico.

Podríamos considerar como primer antecedente, el material encontrado en el libro *Chilidúgú*, del misionero alemán Bernardo Havestadt, da testimonio de lo fundamental que fue la música en el proceso de evangelización durante el periodo colonial (Rondón, 2001). Dicho libro contiene una recopilación de canciones tradicionales de la fe católica traducidas del alemán al mapudungun, las cuales fueron enseñadas a niños mapuche para instalar el cristianismo en su pueblo.

Ya en el Chile de finales del siglo XIX, como parte de la educación impartida en las primeras décadas del sistema escolar estatal, encontramos los *Cien cantos escolares*, cuyos tres tomos “fueron los primeros textos escolares de música vocal-coral incluidos oficialmente en la escuela primaria” (Briceño, 2016, 156). Briceño menciona en su investigación la importancia de estas

canciones en la “construcción del chileno educado, destacando valores y conductas que cubrían la necesidad de civilizar, moralizar y establecer las bases para el Estado–Nación” (80). De esta manera, el contenido de los *Cien cantos escolares* tenía por objetivo “educar una forma de ser (moral) para luego hacer (trabajo) incluyendo los valores que construirían un chileno educado, es decir, un sujeto de alta moral, con alto sentido y valor del trabajo, valor a la propiedad privada, al aseo e higiene(...) la puntualidad y la disciplina” (81). Dicho lo anterior, en la época la idea de infancia estuvo íntimamente ligada con la necesidad de *civilizar* a la población y el repertorio, por tanto, tributó a esta idea de sujeto.

Posteriormente, como se ha mencionado, la influencia de la psicología y pedagogía generó cambios en los estilos de vida y de crianza que tuvieron efecto en el campo de la educación musical, y durante los 60' adquirieron relevancia en la región las ideas de, entre otros, Edgar Willems. Para él, la música debía desarrollar las sensibilidades del niño, planteando así un método de educación musical que difería de la enseñanza tradicional de la música, mencionando que “la gran diferencia entre instrucción y enseñanza por un lado, y educación por otro consiste (...) en que en la educación todos los elementos, sean de carácter global o analítico, son considerados no solo desde el punto de vista artístico sino hasta, y sobre todo, *desde el punto de vista humano.*” (Willems, 1975, 19).

La relevancia de estas ideas en nuestro territorio se podría explicar por el funcionamiento del Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM), organismo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), donde se capacitaron numerosos profesores distinguidos en educación musical. La destacada profesora argentina Violeta Hemsy comenta que en la década del 60' “se vivía en Argentina una verdadera euforia cultural. Junto a Chile, que se destacó por sus vanguardias educativas, Argentina lideró la educación musical en el continente latinoamericano llegando a influir en los procesos pedagógico-musicales tempranos de la península ibérica.” (2004, 76)

Dichos cambios se vieron reflejados en el repertorio popular, pues el creciente interés en el área de la educación musical infantil motivó la progresiva incursión del mundo de los artistas y compositores en la composición de música infantil. Asimismo, la irrupción de los medios de comunicación masivos en la vida cotidiana y la cultura de consumo, influyeron en la creación y difusión de distintos proyectos musicales dedicados directamente a la infancia.

En 1965, la emisión del programa de Televisión Nacional *Pin-Pon* marcó una tendencia siendo el “primer programa televisivo del país dirigido al segmento infantil preescolar” (De la Fuente y Poveda, 2018). Posteriormente este programa se convirtió en un ícono de la televisión infantil, siendo el personaje Pin-Pon parte de la cultura popular. Sus canciones impartían enseñanzas que llevaron “constantemente al niño al rol social que, de acuerdo con las convenciones de la época, se esperaba de la infancia: ir a la escuela, estudiar, ‘portarse bien’, (...) lavarse, alimentarse, dormirse temprano, entre otros” (De la Fuente y Poveda, 2018).

Pin Pon, nace en un contexto en que la idea del bienestar de la infancia cobra fuerza, y pues en ella yacen “las esperanzas de un mundo más justo e igualitario” (Rojas flores, 2010- 483). Observamos en su contenido aún la idea de educarlos en función de los futuros adultos que deben ser, con énfasis en las “buenas costumbres” y el rol cívico. La irrupción de la dictadura provocó el exilio de Jorge Guerra, actor que daba vida al personaje, por lo que su emisión se suspendió; no obstante, ya había un camino trazado y un público claro para este tipo de producciones, por lo que no tardaron en tomar la posta nuevas agrupaciones.

Por otra parte, la llegada de la dictadura cívico-militar frenó el progreso de las nuevas corrientes pedagógicas y, en el caso de la música, con el objetivo de reforzar los valores nacionalistas del gobierno, al implementar sus cambios curriculares se le dio énfasis a la “música tradicional chilena”, especialmente a la cueca, promoviéndola como un símbolo identitario de la “chilenidad”. Como

ejemplo de esto, durante los ochenta “en contexto de las fiestas de independencia se organizó un gran concurso de cueca, estimados en más de 40.000 participantes a lo largo de todo Chile. Modificándose así, nuevamente, el sentido de la presencia musical en las escuelas.” (Uribe, 2015, 379).

Asimismo, se declararon material complementario obras como las de Clara Solovera, quien escribió numerosas rondas y canciones infantiles cuyas temáticas tenían por objetivo resaltar la chilenidad. “El repertorio de canciones infantiles de la autora Clara Solovera y los discos de la cantante Charo Cofré son lo más destacado entre los escasos antecedentes de música para niños disponibles en Chile hasta antes de la formación de Mazapán, en 1979” (Ponce, 2020).

El conjunto Mazapán fue formado por siete mujeres estudiantes de música y de educación musical, que destaca por su trayectoria y trascendencia. Su música fue utilizada en diversos programas y producciones audiovisuales hasta llegar a contar con su propio espacio televisivo bajo el nombre de Mazapán en 1985. La propuesta musical de la agrupación incluyó numerosos estilos y, se diferenció de sus antecesores en que no concibió a niños y niñas como espectadores pasivos, por el contrario, los invitó a imaginar, así como a crear y recrear movimientos, “desde una concepción del niño y desde una metodología totalmente distintas, donde prima el juego, los cuentos y la fantasía” (De la Fuente y Poveda, 2018).

En la misma línea destacó también el grupo Zapallo, fundado en 1983, proyecto que se inspiró en la destacada músico y compositora argentina María Elena Walsh, cuya figura fue fundamental en el desarrollo de la música infantil en su país, otorgándole un carácter propio lejos del mundo de los adultos. “María Elena no compone ‘para’ la infancia. compone ‘desde’ la infancia. Bucea en el mundo fantástico, lúdico y divertido de la niñez dejando que los niños sean niños” (Noli, 2018, 83) y por lo tanto

“la infancia a la que interpela es [Considerada] una entidad en sí misma, con una subjetividad que le es propia: ‘Trata a los niños como si fueran seres ya completos. No como proyecto de seres humanos y a su vez trata a los adultos apelando a ese fondo de infancia que los adultos tienen’” (Sergio Pujol en Noli, 2018, 83).

El grupo Zapallo, además de sus creaciones propias dirigidas a la primera infancia, aportó con la recopilación de rondas y canciones infantiles anónimas, enfocándose en la enseñanza didáctica más que solo la recreación infantil.

Otra propuesta dedicada a la infancia, nuevamente en la línea de las producciones televisivas, fue *Cachureos*, que desde 1983 destacó manteniéndose en emisión por más de veinte años, siendo la entretención de varias generaciones de niños y niñas y arraigando varias de sus canciones en el inconsciente colectivo y en el repertorio infantil popular. Las temáticas desarrolladas en el programa seguían ciertos criterios normativos, pero su foco estuvo principalmente en la entretención de su público, en este contexto “las canciones de *Cachureos* traen nuevos temas al mundo infantil, proponiendo de manera implícita una mirada diferente de la infancia, donde, así como cabían valores positivos como paz, amor y esperanza (De la Fuente y Poveda, 2018).

La vuelta a la democracia y los consecuentes cambios sociales y políticos que hemos mencionado en capítulos anteriores, se vieron reflejadas paulatinamente en las producciones musicales. Durante los años noventa se vio la vuelta de Pin-Pon a la pantalla televisiva y nació *Cantando Aprendo a Hablar* (CAH), un proyecto creado por fonoaudiólogas con el objetivo de apoyar a través de sus canciones, el “desarrollo de habilidades lingüísticas y auditivas de los niños pre escolares” (CAH, 2020). Su repertorio ha sido reconocido por el Ministerio de Educación como “material didáctico complementario de la educación chilena” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) y ha mantenido el proyecto vigente por treinta años, aportando a la educación de la primera infancia.

Ya en la primera década del siglo XXI, los segmentos infantiles estaban arraigados en la TV y, entre varios proyectos que desarrollaron música para consumo infantil, se destaca *Mi Perro Chocolo*, que obtuvo el primer lugar en el concurso organizado por Unicef, y Chile Crece Contigo “Juegos Musicales para la primera infancia”. Su objetivo principal es “fomentar la capacidad de descubrir, experimentar y desarrollar la sensibilidad musical en los niños a través de las canciones, la música y el baile” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Desde el 2008 a la fecha, Chocolo se ha convertido en uno de los personajes infantiles más conocidos en el país, sus creadores, Elizabeth Carmona y Patricio Gamonal comentan en una entrevista que “El programa Chile Crece Contigo regaló 10 mil copias de ese disco en consultorios y jardines infantiles de todo el país, así fue como el perro indeciso comenzó a ser conocido [...] El paso siguiente fue cuando desde el mismo ministerio les pidieron videoclips de todas las canciones.”. Además de la difusión por parte de programas estatales, “hoy su canal, Atempopreescolar ya tiene 1.226.370 suscriptores y ha sido visto 928.582.242 veces, convirtiéndolo en el quinto canal de Youtube más visto de Chile” (*El Mercurio*, 2017).

Aunque han surgido otros proyectos dedicados a componer música para la primera infancia, hemos mencionado los anteriores por su relevancia y arraigo en la cultura popular y por su presencia en el sistema educativo, puesto que tanto *Mazapán* como *Pin Pon*, *Mi Perro Chocolo* y *Cantando Aprendo a Hablar* han sido declarados como Material Didáctico Complementario por el Mineduc.

A pesar de que las Bases Curriculares y los Programas Pedagógicos para los niveles de transición del 2001 y 2008 no especifican repertorio, el Programa Pedagógico actual, fundamentado en las Bases Curriculares del año 2018, sí sugieren repertorio para sus actividades y en ellas encontramos constantes referencias a los grupos mencionados, lo que confirma su arraigo y vigencia en la memoria colectiva. Por ejemplo:

"En el patio, cantan o representan canciones que traten sobre las emociones o sentimientos vividos por sí mismos o por los demás; por ejemplo: "Mi cara, tu cara", de Mazapán, y "Me siento mejor", del *Perro Chocolo*. (Programa Pedagógico para primer y segundo nivel de transición, 2019, 27)

b) Caracterización y objetivo de la música

Como hemos visto hasta ahora, se ha compuesto música infantil en diferentes épocas, las cuáles, a través de sus textos dan vestigio de la concepción de infancia detrás de ellas. Dicho esto, a medida que las ideas sobre la infancia han cambiado, los objetivos y temáticas del repertorio, consecuentemente, también cambian, pues "las canciones infantiles, como el arte todo, son una expresión de la cultura de cada pueblo, de cada civilización" (Coqui Dutto, en Noli. 53).

Los avances de los medios de comunicación y la consolidación de la cultura de consumo impulsaron la creación de proyectos que reforzaron la música infantil como género musical (De la Fuente y Poveda, 2018), siendo la canción la principal forma de éste, en diversos estilos musicales, así como en distintos niveles de complejidad musical. Lo que no queda claro en primera instancia es ¿Qué es lo que hace a esta música, música infantil? ¿Qué elementos la diferencian de la música de los adultos? Para Zulema Noli "Todo lo que se produce para la niñez no es cosa aleatoria ni neutra. Es un producto histórico complejo que está atravesado por la representación de infancia que tienen los adultos" (2018, 17), por lo tanto, para buscar respuestas a estas interrogantes es necesario remitirse a los textos contenidos en ella.

Al revisar los textos contenidos en la música de los artistas mencionados en la sección anterior de este trabajo, podemos observar cómo la concepción de

infancia se refleja en éstos y los objetivos específicos a los que apuntan. En Pin-Pon, las canciones “utilizan un lenguaje simple que cualquier niño pequeño, en cualquier contexto social, podría reconocer. No hay verbos complejos o que aludan a acciones que ocurren más allá del mundo de *Pin Pon* (comer, dormir, estudiar, obedecer)” (De la Fuente y Poveda, 2018). Destaca el claro objetivo formador, tanto en formas de pensar, en canciones como *Método*, o en la formación de hábitos en canciones como *Te lavaste los dientes*, o *Comer*.

Por su parte, Mazapán mantiene un afán educativo, más no normativo como en el caso de Pin-Pon. Sus textos “no solo consideran el sentimiento de deber, el enojo, la alegría o la tristeza, sino también la introspección, la melancolía, la curiosidad, el miedo, el amor y respeto hacia la naturaleza, entre muchos otros sentimientos.” (De la Fuente y Poveda, 2018). El discurso de Mazapán interactúa con el mundo interior del niño, haciéndose parte de sus imaginarios y de sus juegos, en ella se habla con animales o insectos, como en *Vaquita loca* o el *Carnavalito del ciempiés*, así como con objetos cotidianos como el caso de *Froilán el basurero*. Su obra más conocida, la canción *Una Cuncuna amarilla* “da cuenta del conflicto de identidad que esa transformación produce en el personaje y, con ello, lleva la afirmación del ‘yo’ del niño (‘... por qué me tendré que arrastrar, si yo lo que quiero es volar’) a la canción infantil, por sobre el rol social” (De la Fuente y Poveda, 2018).

El caso de Cantando Aprendo a Hablar, lo educativo radica en la enseñanza del lenguaje y el desarrollo de habilidades comunicativas, “tanto en el aspecto lingüístico como en el auditivo, en niños pre-escolares, comenzando desde la etapa pre-lingüística (primeros meses de vida) hasta la adquisición del vocabulario básico en español e inglés.” (CAH, 2020). No obstante, si bien su objetivo principal es el mencionado, en sus textos yacen numerosos elementos formativos relacionados principalmente con los hábitos y deberes. Por ejemplo, en el disco *Cantando aprendo en el jardín*, nos encontramos con las siguientes canciones:

Recoger y Guardar

*Si tu pieza es un desastre ya no puedes caminar
no le temas al desorden tú lo puedes derrotar
no te arranques, no te duermas, no molestes a mamá
solo aplica esta receta que es recoger y guardar.*

Las cosas son como son

*Nunca mientas nunca engañes, solo cuenta la verdad
cuando mientes te complicas y tendrás que mentir más
todo lo que a ti te ocurre a alguien le ha pasado ya
solo tienes que contarlo y alguien te comprenderá*

Por su parte, Mi Perro Chocolo nace como contenido de entretenimiento para niños (o como le hemos llamado antes, para consumo infantil) en el que destaca el juego por sobre todas las cosas, reivindicando a la ronda en el juego infantil. En sus canciones, tal como Noli define el juego “No hay intencionalidad, No hay objetivo que cumplir. No sirven para nada. No hay intento de utilidad. Jugar por jugar. Cantar por cantar. Sin saber por qué. Eso es el juego” (2018, 49). Sin embargo, de la misma forma que el mencionado *Cantando aprendo en el jardín*, encontramos en Mi Perro Chocolo, *Chocolo aprende*, un disco en el que se enfatiza en los deberes, la vida del jardín y la formación de hábitos, Por ejemplo:

Mi primer día en el jardín

*Mi primer día en el jardín
vocales y números yo aprendí
lo pase bien no lloré
a mi jardín regresaré.*

Mi perro chocolate no quiere comer

Mi perro chocolate no quiere almorzar

La sopita no quiere probar

si no come puede suceder

que a una lombriz se va a parecer

Como una lombriz no quiero ser

si me como todo voy a crecer

como una lombriz no quiero ser

si me como todo fuerte seré.

Tanto en *Mi perro Chocolate* como en *Cantando Aprendo a Hablar*, observamos que las canciones de sus catálogos priorizan sus propios objetivos, como lo son la entretención y la educación del lenguaje respectivamente, pero dejan espacio en sus discursos para ciertos elementos formativos como los hábitos (lavarse los dientes, lavarse las manos, comerse toda la comida), de la misma manera que antes se dio espacio a la formación cívica, o a la importancia de la familia como lo fue en *Pin Pon*; o de la chilenidad en la obra de Solovera; de las emociones en el caso de *Mazapán*; o la necesidad de civilizar en *los Cien cantos escolares*. En este sentido, buscando respuesta a las preguntas del inicio de esta sección, lo que es transversal en lo que llamamos “música para la infancia” es que éstas

“albergan un discurso que concibe a la infancia como una etapa que “prepara para...”, como un momento que no es... pero que “llegará a ser”, tiempo para el que hay que instruir y disciplinar a la niñez en relación con lo que el imaginario social espera para su futuro.” (Noli, 2018, 48)

c) La actividad musical en el jardín infantil

La presencia de la música no se limita sólo a la acción pedagógica dentro del aula, observamos, por ejemplo, la utilización de “música ambiental” durante los recreos, la hora de comer y/o en los momentos libres de actividades curriculares y más importante aún, posee un rol protagónico en los ritos y celebraciones que se llevan a cabo en los jardines infantiles durante el año.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) mencionan de manera explícita la relación de la música con el ámbito de la “Comunicación”, señalando que ésta se utiliza como una herramienta de expresión para los niños y niñas, pues “...la representación de la realidad va adquiriendo una mayor riqueza en la medida que los niños y niñas van ampliando y diversificando su repertorio para expresarse” (MINEDUC, 2001, 69), asimismo, “permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad.”(MINEDUC, 2001, 56).

Dentro del programa anual de actividades de los jardines infantiles, se establecen diversos ritos y celebraciones que se vinculan especialmente con la institucionalidad, “Algunos están inscritos en el calendario escolar, y forman parte de las disposiciones ministeriales; otros, en cambio, colaboran en la constitución de la identidad propia de cada establecimiento.” (Uribe, 2018, 152). Entre estos eventos destacan aniversarios institucionales, fiestas patrias y, aquellos ligados a efemérides importantes a nivel social como los son el “Día de la madre” y “Día del padre”.

En estos eventos es común observar variadas presentaciones artísticas de los niños y niñas, en su mayoría ligadas al baile y la música, en las cuales se utiliza o ejecutan repertorios ligados a la temática respectiva a la fecha, “es posible constatar que hay una correspondencia entre ésta [la música] y la

naturaleza misma de los actos o ritos” (Toro, 2018, 17). Como ejemplo de esto, en la celebración de fiestas patrias la música y los bailes corresponden al folclore, es decir, responden al ideario de país, de la misma manera se vinculan con el espacio del jardín celebraciones como el día del carabinero o las glorias navales, así como las actividades ligadas a elementos religiosos, fuertemente arraigados en la cultura chilena, como por ejemplo la navidad o la pascua de resurrección.

En los programas pedagógicos para los niveles de transición, se propone la participación “en sencillas representaciones teatrales para un evento significativo, en las cuales se destacan los aspectos centrales de una determinada conmemoración, por ejemplo: Combate Naval de Iquique, Derechos del Niño, Fiestas Patrias, Fiesta de la Tirana” (Programa Pedagógico segundo ciclo, 2008, 122) y a la vez, directamente relacionado con la música, se propone cantar “diferentes repertorios sencillos, recordando con seguridad la melodía, el ritmo y la letra, en juegos, representaciones, fiestas, celebraciones y otros” (Programa Pedagógico segundo ciclo, 2008, 95).

Notamos que “La enseñanza de la música ha estado siempre al servicio de un modelo de sociedad, propuesto o impuesto por quienes detentan el poder en un determinado momento” (Uribe, 2015, 380). Dicho esto, podemos afirmar que tanto la selección de los ritos a celebrar, como el repertorio presente en dichas celebraciones, guardan relación directa con la construcción de sujeto y de sociedad, pues en éstos “transitan las ideas más profundas que conforman el entramado de principios y valores que sustentan los proyectos educativos”. (Uribe, 2018, 152)

d) Formación musical de educadoras/es de párvulos

Hemos conocido la relación entre la concepción de infancia y la educación y cómo ésta se refleja ésta en el currículum a través de los contenidos y la selección de repertorios. Observamos también el avance de la pedagogía y la incorporación de nuevas corrientes educativas en el área, no obstante, quienes imparten las clases en el jardín infantil y, por ende, quienes están a cargo de cubrir la enseñanza musical planteada en el currículum, no son los profesores de música, sino educadoras y educadores de párvulos.

En consecuencia, las carreras universitarias de Educación de Párvulos imparten asignaturas destinadas a su comprensión, además de entregar herramientas didácticas que les permitan a los y las educadoras elaborar tácticas de enseñanza-aprendizaje. Sus mallas curriculares se rigen por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, por lo tanto, la formación del área musical debe responder al núcleo “Lenguajes Artísticos”.

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) dicta la asignatura Música en Educación Infantil, la cual posee una duración de un semestre, cuatro horas semanales. Ésta tiene como objetivo “que el/la estudiante reconozca y valore la importancia de la enseñanza musical en la primera infancia, que le permita potenciar en los niños y niñas capacidades de goce, apreciación, interpretación y expresión artística, en especial de la música”, además de “movilizar procesos expresivos y creativos(...) ocupando como base el repertorio tradicional del juego, la danza y la canción infantil como síntesis literaria y musical”. (Departamento de Educación Parvularia, 2014)

Entre las competencias esperadas de este curso destacamos la siguiente: “Discute los fundamentos en que se basa el material pedagógico poético musical

infantil”, siendo uno de sus indicadores de logro discriminar “los elementos estéticos de los textos y la música infantil desde las experiencias prácticas”.

Por otro lado, la carrera impartida por la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) posee dentro de su malla curricular la asignatura Didáctica del Lenguaje Artístico Musical, la que cuenta con un semestre de duración y cuatro horas semanales. El curso

“está orientado a que los/las estudiantes se apropien de la importancia que juega la música como ciencia, arte, lenguaje y forma de expresión de manera transversal en niños y niñas (...) a fin de favorecer los procesos centrados en la sensibilización auditiva, desarrollo expresivo y la sensibilidad estética, vivencia e interiorización del fenómeno artístico musical”. (Facultad de Educación, s/f)

Dentro de sus objetivos destacamos: “Conocer los códigos y la conceptualización del lenguaje musical para su posterior decodificación” y “Desarrollar la habilidad en el manejo de un instrumento melódico armónico y vocal que favorezca el desarrollo de las diversas actividades musicales y corporales.”. (Facultad de Educación, s/f)

Llama la atención en ambos casos, la gran cantidad de contenidos técnico musicales, y didácticos que se plantean en los programas de cada curso, en comparación con el acotado tiempo de las asignaturas. Se plantea que las educadoras obtengan conocimientos de armonía, didáctica musical e incluso el aprendizaje de algún instrumento, todo esto en una asignatura de un semestre de duración. Ante esto es esperable que no se cumplan plenamente todos los objetivos planteados, esta deficiencia en los currículos de las carreras de Educación Parvularia, se ve reflejada en las palabras de Olivia Concha (2010), destacada educadora que ha investigado en el campo de la educación musical de párvulos, quien dice que:

“... en las entrevistas a numerosas educadoras de párvulos, llama la atención la descarnada **autocrítica** que ellas expresan al evaluar su bajo desempeño en el áreas musical , seguida de una crítica respecto a la preparación musical, recibida durante su formación profesional, que - según su opinión- se les ha entregado con sesgo ‘clásico’, en el sentido que se insiste en un aprendizaje de instrumentos funcionales (guitarra, flauta dulce) además de elementos de lectura musical, que nunca las han podido proyectar ni transmitir en los jardines, más impactante aún es la franqueza que demuestran al reconocer que no están ‘a la altura’ de lo que la realidad actual requiere. las educadoras también coinciden en declarar que entre ellas hay carencia de creatividad, fantasía y osadía pedagógica en todo lo relacionado con la música, y los lenguajes expresivos en general.” (123, negrita en original)

Además, agrega que: “está situación mueve a pensar sobre la responsabilidad indiscutible que cabe a las instituciones formales como universidad e instituciones que imparten las carreras de educadora y auxiliar de párvulos” (125).

III. Diseño de Investigación

Planteamiento del problema

La sociedad chilena durante el siglo XX experimentó diversos cambios que ayudaron a configurar el Chile que conocemos hoy. Entre éstos, podemos destacar: la instalación de la vida moderna y la consolidación de las instituciones educativas mediante el progresivo aumento de la obligatoriedad de escolarización; la fuerte entrada de la mujer al mundo laboral en las últimas décadas, producto de los cambios sociales, culturales y sucesivas crisis económicas y, por tanto, la necesidad de delegar la educación de los niños al sistema educativo en edades cada vez más tempranas. Todo lo anterior generó la necesidad de implementar políticas para la educación de párvulos por parte del Estado, así como el desarrollo de proyectos e iniciativas privadas orientadas al mismo segmento, los que han respondido a la problemática de la cobertura.

En este contexto, podemos observar no tan solo el incremento de establecimientos de educación que colaboran en resolver el problema, sino también de distintos modelos sobre los que éstos fundamentan su proyecto, estando entre los más visibles el oficial del Estado y Waldorf, cada uno con su propia visión y definición de infancia, así como prácticas y métodos particulares. Sin embargo, lo que no es tan visible es la formación de profesores en áreas específicas como la música; de qué manera estas visiones se concretan en estrategias didácticas y selección de contenidos; y, finalmente, cuál es el resultado del accionar pedagógico.

premisa 1: Sabemos que las propuestas pedagógicas en sus fundamentos filosóficos presentan una visión determinada del ser humano, sociedad y cultura, de la cual se desprende una concepción de niño, niña y adolescente y, por lo tanto, la idea de infancia responde a esa visión. En consecuencia, toda acción

que se realice en el contexto educativo tributa a colaborar en la construcción de ese sujeto contenida en esa visión de mundo.

premisa 2: La música utilizada en los jardines infantiles responde a los planes y programas, sean éstos oficiales o aquellos que surgen de modelos pedagógicos distintos. Por lo tanto, la selección de estrategias didácticas y contenidos, responden a su vez a la propia visión de niño, niña y adolescente contenida en el currículum de formación definida en el proyecto educativo.

A partir de lo anterior nos preguntamos:

- ¿Qué se entiende por infancia en los modelos educativos tradicional y Waldorf?
- ¿Con qué estrategias didácticas, los educadores y educadoras que trabajan en jardines infantiles en el área de la música, colaboran con la formación definida en su proyecto educativo?
- ¿De qué manera la actividad musical y el repertorio utilizado como parte de la formación de párvulos responde a la visión de mundo contenida en el currículum de estos dos modelos mencionados?
- ¿Cómo se materializa en la formación musical de educadoras y educadores la concepción de infancia contenida en cada uno de los currículos antes mencionados?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Establecer el nivel de coherencia existente entre la concepción de infancia definida en los currículos educativos del sistema tradicional y Waldorf, y las estrategias didácticas y contenidos establecidos en los programas de educación musical aplicados en jardines de infancia que se reconocen en estos modelos.

Objetivos específicos

- Revisar las propuestas curriculares de los modelos educativos tradicional y Waldorf la definición de infancia contenida en ellos.
- Conocer las herramientas pedagógicas utilizadas en el área musical, en los contextos educativos tradicional y Waldorf.
- Identificar los criterios de selección estrategias didácticas y el repertorio utilizado en los modelos educativos tradicional y Waldorf.
- Conocer de qué manera la formación de educadoras y educadores de párvulos se adecua a las definiciones curriculares definida en los proyectos educativos.

Metodología de la investigación

Sabino (1992) define metodología como “el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones y la discusión acerca de sus características, cualidades y debilidades” (p.19). En otros términos, la metodología comprende al conjunto de acciones y decisiones que tomaremos para recopilar información y analizarla en función del problema en cuestión.

Siendo el objetivo principal de esta investigación analizar y establecer relaciones entre las variables del objeto de estudio, hemos optado por realizar una investigación del tipo descriptiva, de diseño no experimental, transversal y un enfoque metodológico cualitativo, el cual nos permite:

“describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes”. (Sandín, 2003, p.146)

Dicho lo anterior, por medio de esta investigación buscamos establecer la relación entre la concepción de infancia definida en los currículos educativos del sistema tradicional propuesto por el MINEDUC y Waldorf, y los contenidos de los Programas de Educación Musical aplicados a jardines de infancia que se reconocen en estos tres modelos.

Técnicas de recolección de datos

Para la recopilación de datos, en esta investigación utilizaremos dos técnicas, entendiendo por “técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (Arias, 2006, p.67): La revisión bibliográfica y la entrevista semiestructurada.

La revisión bibliográfica “constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, de un universo de documentos que puede ser muy extenso” (Aponte, Betancourt, Fernando y Gómez, 2014, 158). Por este método se apuntará a extraer la información contenida en los planes y programas y documentos oficiales relativos al área musical en la formación de párvulos y formación de profesionales de la educación.

Posteriormente, la entrevista semiestructurada se aplicará a educadores y educadoras que realicen su labor educativa en establecimientos ligados a los modelos mencionados. Se ha decidido elaborar este instrumento considerando que “Es una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto, a través de la recolección de un conjunto de saberes privados” (Alonso, 1998, 5).

Elaboración de entrevista

Confeccionamos la entrevista acorde a los conceptos planteados a lo largo de la investigación bibliográfica, los cuales se dividen en dos grandes áreas: Concepción de infancia y Educación musical en los jardines infantiles. Dentro de estas áreas destacamos las temáticas: Concepción de infancia en el currículum, Objetivos de la educación parvularia, Criterios didácticos y metodológicos musicales, Criterios de selección de repertorio y Formación musical de educadoras y educadores.

A través de esta entrevista buscamos adentrarnos en la experiencia educativa en el jardín de infancia tradicional y Waldorf, para conocer los fundamentos teóricos y/o filosóficos del quehacer de las educadoras de párvulo en sus respectivos modelos, cómo se vincula la música en éstos y cómo ha sido su propia formación en el área musical; esto con el fin de analizar sus respectivos discursos y construcciones ideológicas respecto a la infancia y la educación musical.

Criterios de selección de informantes

En nuestra investigación bibliográfica hemos constatado las políticas que rigen a la infancia en términos legales y aquellas que rigen la educación en los jardines a cargo del Estado. Asimismo, hemos intentado comprender desde nuestra perspectiva la visión de la infancia y la educación que se plantea en los jardines de infancia Waldorf y cómo se vincula la educación musical en ambos modelos. No obstante, todo planteamiento teórico debe ser llevado a la práctica, y quienes lo materializan son precisamente las educadoras de párvulos.

Contactamos a dos educadoras vinculadas cada una a los modelos investigados, las cuales, con el fin de obtener una muestra confiable respecto a

los fundamentos de cada uno, cumplen con la condición de ser, además, formadoras de educadoras de sus respectivos modelos.

Dado el contexto global de la pandemia por COVID-19 y el consecuente cierre de los establecimientos educacionales desde el 16 de marzo de 2020 a la fecha, estas entrevistas se realizaron a través de los medios digitales de video-llamada Zoom y Whatsapp.

Preguntas de entrevista

Dado el carácter cualitativo de esta investigación, como hemos mencionado anteriormente, se tomó la decisión de aplicar una entrevista semiestructurada. Las preguntas confeccionadas son de respuestas abiertas y, por lo tanto, no buscamos que éstas sean respondidas textualmente por las entrevistadas. Los cuestionamientos sobre los que se ha orientado la conversación con las entrevistadas son los siguientes, y están planteadas para ser respondidas desde la propia visión de cada modelo.

- ¿Qué se entiende por infancia en el currículum?
- ¿Cuál es la concepción de infancia sobre la que se fundamenta?
- ¿De qué manera observan ustedes que se ha ido modificando la visión de la infancia vigente en los planes y programas para el jardín infantil?
- ¿Qué se busca desarrollar en las niñas y niños a través del arte y la música?

- ¿Cómo hacen la bajada de estos objetivos en el trabajo del jardín?
- ¿Cómo seleccionan el contenido o repertorio?
- ¿Qué estrategias utilizan las educadoras y educadores para trabajar el área musical con los párvulos?
- ¿Cómo se establece la relación entre el repertorio y los objetivos de aprendizaje?
- ¿Cuál es el impacto de la formación en educación musical de educadoras y educadores en el ejercicio de la actividad musical en el jardín?

Criterios para el análisis de entrevistas

Para analizar el contenido de las entrevistas, tomaremos como base los 7 niveles de información propuestos por Hugo Echeverría en *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*.

En función de los objetivos de esta investigación y, dado su carácter cualitativo, abordaremos sólo hasta el nivel V, que corresponde a la elaboración de una matriz de análisis. Se excluirán los niveles VI y VII puesto que estos exigen una cuantización de los datos analizados en la matriz.

De acuerdo al trabajo de Echeverría, los niveles de información quedan establecidos de la siguiente manera:

Nivel I. Se lleva a cabo la recolección y construcción de datos en directa interacción con las fuentes. Este nivel corresponde a la realización y grabación de la entrevista

Nivel II. Se efectúa el registro escrito de la información y en consecuencia se deja de tener contacto directo con la realidad observada. En nuestro caso, se realizará la transcripción a texto del audio de las entrevistas.

Nivel III. Se establecen marcas y comentarios respecto a la información. Se producen las primeras interpretaciones sobre los datos.

Nivel IV. Se discrimina y reordena la información. En este punto seleccionaremos fragmentos específicos de las entrevistas en función de la investigación.

Nivel V. Se elabora la matriz de análisis de datos con la cual se procesarán los datos extraídos del nivel IV

(Echeverría, 2008, pág. 32)

Para categorizar las respuestas adquiridas en las entrevistas elaboramos una matriz de análisis conceptual, basándonos en conceptos derivados de la investigación bibliográfica. Esta se compone de tres categorías: visión, Marco legal y Educación, pues esto son los planos teóricos principales de la investigación.

Cada categoría cuenta con subcategorías, siendo éstas, concepción de infancia y concepción de ser humano (para visión de mundo), Infancia en el cuerpo legal y marco legal de la educación (para marco legal) y educación

musical en la primera infancia y formación de educadoras y educadores de párvulos (para Educación).

Finalmente, cada sub categoría está compuesta por los siguientes conceptos

Para Concepción del ser humano:

Concepción de ser humano en el modelo pedagógico

Para Concepción de infancia

- Concepción de infancia en el currículum

Para Infancia en el cuerpo legal

- Función del estado

Para Marco legal de la educación

- Reconocimiento del modelo pedagógico

Para Educación musical en la primera infancia

- Objetivos de la educación musical
- Actividad musical y repertorio
- Estrategias didactas y/o metodológicas

Para Formación de educadoras y educadores de párvulos

- Formación general
- Formación musical

IV.- Conclusiones y reflexiones finales

Conclusiones iniciales

La realización de la entrevista y su posterior análisis nos han permitido profundizar en los elementos investigados a través de la revisión bibliográfica y acercarnos a la realidad práctica de los modelos educativos tradicional y Waldorf en los jardines infantiles. Dicho esto, podemos dar paso a las conclusiones finales de este trabajo, las cuales buscan dar respuesta a las siguientes interrogantes:

a) ¿Qué se entiende por infancia en los modelos educativos tradicional y Waldorf?

Hemos observado diferencias sustanciales en la concepción de infancia sobre la que se fundamentan ambos modelos educativos. En primer lugar abordaremos la concepción de infancia en el modelo tradicional.

Como hemos mencionado en nuestra investigación, la ausencia de definiciones específicas respecto a la figura de la infancia nos lleva a entender ésta desde la perspectiva del marco legal, siendo el punto más importante la constitución de los niños y niñas como sujetos de derecho y la relación de esta idea con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, lo que queda reflejado en las palabras de la entrevistada:

Ent. B / 39 - 45.

“Se debe considerar también como un sujeto de derecho, el cual los tiene y deben ser respetados y validados sobre todo en la construcción de los

aprendizajes en los cuales va a recibir, por eso es fundamental considerar los derechos de los niños, sobre todo el que sean escuchados, el que tengan su propia opinión, el derecho de tener una familia, una educación, una adecuada salud, al no ser maltratados y [ser] protegidos.”

Respecto a la importancia de la infancia, las bases curriculares mencionan la importancia de la etapa en el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, lo que confirma la siguiente respuesta:

Ent. B / 25 - 30

“En relación al concepto de infancia propuesto por el Ministerio de Educación, primero hace énfasis a que la infancia es la etapa principal y primordial de desarrollo de los niños, porque es aquí donde se adquiere una mayor cantidad de conocimientos y se va construyendo la personalidad y los aprendizajes a futuro. Es por esto que es crucial la estimulación temprana, porque es aquí donde el cerebro está en pleno proceso de maduración y es receptivo a recibir la mayor cantidad de información...”

Dicho esto, se establecen argumentos respecto a la importancia de la infancia y sobre qué y cómo deben aprender, más no encontramos evidencia de definiciones más profundas sobre qué es la infancia que las otorgadas por el marco legal que rige la niñez en nuestro país.

Por su parte, al observar la infancia en el contexto educativo Waldorf, nos enfrentamos a una definición más compleja, que resultó difícil de comprender al observar desde la perspectiva otorgada por la formación formal. De lo investigado notamos que el punto fundamental en ésta propuesta es su

fundamentación filosófica, en la cual se concibe al hombre como un ser trimembrado.

Ent. A / 48 – 60

“... la propuesta que se hace desde este lugar, es decir, primero el ser humano tiene una trimembración; y esa trimembración está dada por dos polos: el *pensar*, que podríamos decir que está acá (señala su cabeza), y él [Steiner] lo asocia a un órgano y este órgano es el neurosensorial; abajo es el *hacer*, en nuestras piernas, en nuestras extremidades, en nuestro sistema metabólico-motor; entonces tenemos el pensar y el hacer, es como decir el pensar y el cuerpo. Pero ¿qué le falta a eso para que establezca un puente conductor?, es la parte del *sentir*.”

La concepción del ser humano en la visión de Rudolf Steiner es que tenemos una trimembración compuesta por el pensar, el hacer y el sentir, que es todo el sistema circulatorio y respiratorio. Porque lo siento acá (se muestra el tórax). El sentir, no es una abstracción; cuando nosotros, por ejemplo, estamos sintiendo algo que nos gusta mucho, o sintiendo miedo, el amor, la alegría, la siento acá (se muestra el tórax): es la respiración que se me agita o la que se me paraliza. Entonces esta concepción del ser humano tripartito es totalmente orgánica, porque finalmente este pensar y este ser, se conjugan en este aspecto y en este elemento que él [Steiner] considera un puente, precisamente para el desarrollo del ser humano y esa concepción del ser humano él la traslada finalmente a la pedagogía.”

En esta concepción del ser humano, aparece la figura de la infancia como un ser ya completo y se trata a la niña y al niño como tales, acompañando su proceso de aprendizaje en función del desarrollo evolutivo y por ende, considerando realmente las capacidades de éstos

Ent. A / 318 – 325

“...el currículum está hecho en función del desarrollo evolutivo del niño y no está hecho para las habilidades cognitivas como único objetivo... Si yo a un niño lo hago repetir de curso, va a tener por ejemplo [...], 10 años en cuarto o en quinto, pero [...] ese currículum no se condice con su edad. No es que no se condice con sus posibilidades de aprendizaje, sino que no se condice ese currículum con su edad, con su desarrollo evolutivo y su desarrollo anímico, entonces va a ser un niño que no va a sentir conexión con ese currículum...”

En el caso de la educación en el jardín de infancia, ésta se encuentra en el primer septenio de vida, en la que, según lo investigado, tiene un rol fundamental la facultad imitativa del niño y niña en su proceso educativo.

Ent. A / 204 – 209

“...otro elemento importante para comprender lo que es la concepción de infancia, es [...] su propio proceso; es decir, el niño aprende haciendo, aprende en la imitación, fundamentalmente un niño en la primera infancia es un niño que aprende imitando. Por eso es tan importante el rol del profesor y la profesora y el rol de los padres, de los adultos, porque el niño imita a ese adulto, pero no es la imitación moralizante, sino es la imitación de la fuerza de la voluntad.”

Finalmente, en el modelo Waldorf se incorpora al niño en su entorno, es partícipe de él y, en contraste, con lo que ocurre constantemente en la educación tradicional, no se le prepara para una realidad futura o lejana, sino que su aprendizaje viene de la experiencia en directa interacción con el mundo;

validándolos íntegramente dentro del espacio que comparten con el mundo adulto. La experiencia relatada en la entrevista resulta clave para entender esta idea en conjunto con el valor de la imitación.

Ent. A / 152 - 163

“...eso que sucede en ese kinder es el hacer de la casa: cocinar, limpiar, jugar. Donde las profesoras cumplimos un rol, donde tenemos que hacer auténticamente; allá no vamos a hacer “como que hacemos pan”, sino que realmente hacemos pan con los niños y las niñas, porque ese pan va a ser comido, porque tiene un sentido. Si me pongo a barrer las hojas del patio y después las echo en el *compost*, es porque realmente hay un *compost* ahí, y no es que hago “como que hago”. Si vamos a hacer una manualidad, la manualidad va a tener un propósito, porque la vida tiene un propósito, no quedan después los recortes pegados y uno ya no sabe dónde ponerlos [...] o las manualidades de los jardines porque [...] no sirve. Aquí la idea es que lo colocamos en un sentido, en un propósito, entonces, los niños y las niñas de manera orgánica, empiezan a imitar a este adulto que hace con sentido.”

b) ¿Con qué estrategias didácticas, los educadores y educadoras que trabajan en jardines infantiles en el área de la música, colaboran con la formación definida en su proyecto educativo?

Los programas curriculares elaborados por el Mineduc establecen los objetivos y aprendizajes esperados, entre ellos, en el caso de la música, como parte del núcleo de “Lenguajes artísticos”, encontramos elementos como la comprensión de los grafismos usados en la notación musical, o la expresión a través de la música, vinculándola con otras artes como la danza o la pintura.

Ent. B / 101 - 107

“Al igual que con el arte, se amplía mayormente la visión de las actividades a realizar, por ejemplo, el uso de material, la apreciación de obras artísticas que es más concreto con niños un poco más grandes, las técnicas como el modelado, el grabado se pueden ya insertar dentro de su estructura, que con ellas puedan experimentar y comunicar sus emociones por medio del arte y la música, que pueden ser utilizadas en paralelo y por separado, o también integrarlas con otras disciplinas para lograr diversos aprendizajes.”

Notamos en la entrevista que, tal como se plantea en las Bases Curriculares, se habla desde los objetivos, más no hay presencia de estrategias didácticas o metodológicas para lograrlos y se recurre frecuentemente a la apreciación musical, vinculada a la escucha de repertorio.

Ent. B / 122 - 135

“...si bien están planteados todos los objetivos de aprendizaje, abarcando el ámbito musical ya sea en las bases curriculares o en las propuestas de trabajo del Ministerio, depende mucho del conocimiento o la experiencia que tenga la educadora de párvulos en esa área, porque puede estar planteado lo que tiene que alcanzar el niño a cierta edad, sin embargo, depende de cómo el adulto lo va a ejecutar. Por ejemplo, si se quiere estimular la memoria auditiva de los niños y la educadora sólo le coloca música para que ellos puedan escuchar y cantar, ahí no hay una intención clara, o quizá solamente está intencionando la expresión de la escucha a través de este recurso, pero si hay una intención adecuada de

los recursos y una forma más intencional, tomando el ejemplo planteado anteriormente, puede que los niños estén escuchando una parte de una pieza musical y que puedan interpretar con el cuerpo lo que les recuerda esta música, jugar a continuar la letra de la canción, inventar la canción, cambiarle el ritmo y crear nuevos movimientos con el cuerpo.

Observamos entonces, que no hay evidencia que permita establecer qué criterios didácticos y/o metodológicos se usan en la educación musical de los jardines infantiles que educan desde el currículum tradicional, dado que éstos dependen, por razones que responderemos en la pregunta d, de la experiencia propia de las educadoras y educadores.

En el caso de la educación Waldorf, como hemos reflejado en nuestro marco teórico, la educación musical y la música son consideradas herramientas fundamentales en la formación del ser humano. No obstante, en la formación Waldorf no existe, como podríamos pensar desde la lógica de la educación tradicional, la clase de música, sino que ésta forma parte de todo el que hacer en el jardín de infancia.

Ent. A / 177 - 180

“... en el jardín de infancia no va a haber una clase de música, tampoco va a haber clase de tejido ni tampoco hay una clase de acuarela o de modelado. Eso lo tomamos al servicio de este desarrollo del niño y la niña...”

A partir de esto, podemos decir que en este modelo el objetivo no está en *enseñar música*, sino que se enseña *con la música* y en este proceso se da espacio a lo que hemos llamado en el marco teórico *educación musical*. En este

contexto, la música se pone al servicio del desarrollo del niño y la niña. Una de las entrevistadas da cuenta de esta idea:

Ent. A / 165 - 169

“...utilizamos recursos como la música como una manera de hacer que esta conciencia esté más dormida para [...], disponerse en lo corporal. ¿Y qué significa usar la música? el objetivo no es que aprendan música, sino que más bien nosotros tomamos lo musical con el propósito de poder desarrollar esta perspectiva trimembrada del ser humano...”

Podemos decir entonces, que la música se utiliza para estimular la parte del sentir, para predisponer anímicamente a los niños y niñas. En esta línea, lo investigado nos indicaba que en el jardín de infancia Waldorf se utiliza música pentatónica, y a través de la entrevista hemos conocido el Kantele*, instrumento pentatónico que acompaña el proceso educativo. El siguiente fragmento da cuenta de esto:

(* Arpa típica de la cultura musical de Finlandia o de los países nórdicos)

Ent. A / 275 - 284

“...cuando nosotros llevamos lo pentatónico al jardín, genera un estado que es diferente. [...] Generalmente son las profesoras de Eurytmia las que llevan música pentatónica y lo hacen a través de un instrumento que se llama kantele. [...] se usa mucho kantele y los elementos de la música pentatónica para los cuentos, porque dentro del jardín de infancia.

[También] el relato oral es muy importante [...] el relato oral, la narrativa del cuento, es una parte fundamental del día que generalmente se comienza con una pequeña canción, un verso que está acompañado

con el kantele que es pentatónico, entonces lo disponen a un ámbito, podríamos decir anímico finalmente...”

Finalmente, dentro de la formación Waldorf es fundamental el uso de la Eurytmia, pues en ella se materializa la idea de que la música está al servicio del desarrollo, desarrollo que en el contexto del primer septenio está ligado al descubrimiento y preparación del sistema motor para las etapas ulteriores. En la Eurytmia se conjugan música y movimiento, a través de la energía que aporta la música y la palabra. Al respecto, destacamos en nuestra investigación el trabajo de Tamara Chubarosky, pues en su material podemos observar un gran espectro del uso de la música en el jardín de infancia Waldorf.

Ent. A / 507 - 514

“...Tamara Chubarovsky, ella es una tremenda impulsora de todo lo que es hacer rimas, versos y cantar también. Ella tiene un material maravilloso, ella parte al revés, de la fonoaudiología a lo pedagógico, y de ahí ella hace todo este otro camino. Ella hace un trabajo precioso porque además cuando lo ve en la realidad, el aporte terapéutico es bien impactante, entonces como que uno dice ‘¡Guau!’ si no sabes, si no puedes decir la ‘s’ como niño, no, no aprendes la ‘s’ entonces te dice ‘aprende esta, esta, y esta letra y no la aprendas, sino que haz juegos de dedo’, y no tienes que hacer nada con la lengua...”

Reconocemos entonces, que la visión del ser humano planteada en los fundamentos filosóficos de la educación Waldorf se ve reflejada en la forma en que las educadoras y educadores abordan la educación musical y, para ser más precisos en este contexto, la educación con música. Por último, observamos en el último fragmento que es fundamental el conocimiento del desarrollo evolutivo

por parte de las educadoras y educadores, pues a través de este conocimiento adaptan su forma de enseñar a las facultades del niño y la niña.

c) ¿De qué manera la actividad musical y el repertorio utilizado como parte de la formación de párvulos responde a la visión de mundo contenida en el currículum de estos dos modelos mencionados?

Nuestra investigación ha constatado la presencia de la música en los currículos de Educación Parvularia y su importancia en la labor pedagógica tanto en los jardines infantiles del modelo educativo tradicional como los jardines de infancia del modelo Waldorf, sin embargo, observamos diferencias profundas en los objetivos y utilización de esta en el espacio educativo, las cuales tienen relación con las diferencias en la visión del ser humano que hay detrás de cada modelo.

En el modelo tradicional, según las Bases curriculares, la actividad musical busca darle sentido a la música como un medio de expresión, se busca, a través de su enseñanza, otorgarle a los niños y niñas una herramienta de comunicación para manifestar sus opiniones y sentimientos. Para esto, los programas pedagógicos ofrecen orientación, sugiriendo actividades, las cuales están sujetas a las necesidades de los párvulos y sus niveles de aprendizaje, según los criterios establecidos en el currículum.

Ent. B / 109 - 117

“En relación a cómo se selecciona el contenido [...] pienso que se seleccionan [...] de acuerdo al interés y nivel de desarrollo de los niños, considerando también sus necesidades para poder aumentar o disminuir

el nivel de aprendizaje, debido a que no es lo mismo realizar una actividad con un bebé que un niño de tres años, aunque se pueda trabajar la misma disciplina, ya que los contenidos y el nivel madurativo que tienen los niños es más alto. [por lo que] necesitan herramientas para poder potenciar las capacidades de acuerdo a las etapas del desarrollo en las que están cursando y además siempre poder generar experiencias donde puedan estimular su memoria, su atención, la percepción y el pensamiento.”

Respecto a la selección del repertorio se menciona la siguiente:

Ent. B / 139 - 150

“En cuanto a la relación que se establece entre el repertorio y los objetivos de aprendizaje, [...] depende exclusivamente de la formación que tenga cada educador y de las estrategias que utilice, pienso que en relación al repertorio se [puede dar a la apropiación de los conceptos y el cómo lo] va construyendo considerando [...] el significado que éstos tienen para los niños.

Por ejemplo, si yo sé que las experiencias con la disciplina artística y sus múltiples lenguajes despiertan la capacidad de búsqueda y creadora del niño, trataré de buscar experiencias que cumplan con estos parámetros basado en recursos cotidianos y en lo que tengo a mi disposición, pero que sean llamativos y sorprendentes para los niños, despertando claramente los procesos del pensamiento cómo lo son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la sensibilidad que son claves para potenciar el desarrollo creativo del niño.”

De lo anterior, notamos que no se menciona el repertorio encontrado en la investigación, no obstante, éstos están establecidos en las Bases Curriculares,

y la respuesta hace alusión a los factores que influyen en la selección de éste y las actividades musicales, así como los criterios con que son seleccionados, según las necesidades de los párvulos planteadas en el currículum.

A la vez, destacamos el uso del concepto “disciplina” al referirse a la música, pues esto refleja la forma en la que se plantea en el currículum tradicional, presentando a la música y las artes como conocimientos aislados dentro de éste.

Por último, no hay evidencia respecto al resto de la actividad musical mencionada en la investigación. No se hace referencia, por ejemplo, a los ritos, actos o celebraciones. Esto se debe, creemos, a que en éstos la música es utilizada para darles sentido simbólico, como lo puede ser el folklore en fiestas patrias o los villancicos en navidad. Al igual que con el repertorio investigado, podemos concluir que no hay mayor reflexión respecto a su utilización y simplemente se ejecuta lo planteado en los programas curriculares, por tanto, si bien los aprendizajes musicales no están asegurados, por situaciones como la descrita en la respuesta b, sigue estando presente el contenido normador de la música.

En el caso de la pedagogía Waldorf, ya hemos establecido que no existe un momento determinado para el desarrollo de habilidades musicales, pues la música no se presenta como un conocimiento aislado dentro del currículum, sino que convive con naturalidad en el hacer diario. Como hemos dicho antes, la facultad imitativa del niño es determinante en la enseñanza Waldorf, y en ese contexto la actividad musical es fundamental para dar energía al *hacer*.

“Entonces uno se da cuenta que cuando uno está haciendo, uno mira y ahí están tratando de hacer igual que uno y uno no necesita decir nada, ni una palabra, cero; si estamos cortando la verdura, uno o canta o hace un verso, dependiendo si hay niños que les cuesta mucho, entonces uno está ahí, de pronto estás amasando y todos haciendo lo mismo que tú; y cuando hay niños que tienen una conciencia más dormida y más despierta a la imitación,[...] yo no necesito explicarle, no necesito entrar en la explicación porque es un niño dispuesto, eso tendría que ser la primera infancia.”

Podemos ver que la actividad musical depende mucho de la creación espontánea y de lo que se esté realizando en el momento. A diferencia del modelo tradicional, en que enfrentamos a niños y niñas a actividades como el aprendizaje de repertorio o a memorizar una canción o un baile, en el modelo Waldorf la música está al servicio del quehacer humano y es aquí donde podemos observar claramente que en el jardín de infancia “se hace con sentido”.

Ent. A / 167 - 185

¿Y qué significa usar la música? el objetivo no es que aprendan música, sino que más bien nosotros tomamos lo musical con el propósito de poder desarrollar esta perspectiva trimembrada del ser humano, [...] por ejemplo, si nosotros estamos haciendo el pan y cantamos, precisamente es para disponer al niño y la niña en la fuerza anímica de lo musical, lo rítmico es la fuerza que corresponde al cuerpo, corresponde al despertar, corresponde a ponerlo aquí en la tierra, arraigarnos aquí en la tierra; y lo melódico para nosotros es ponerlo en esta conciencia ensoñada para que ellos puedan entrar, penetrar. [...] por ejemplo, el orden ¿no?, en el orden cantamos, además que anímicamente trae alegría, [...] nos tomamos de las cualidades melódicas y rítmicas de la música. Pero en el jardín de infancia no va a haber una clase de música,

tampoco va a haber clase de tejido ni tampoco hay una clase de acuarela o de modelado, eso lo tomamos al servicio de este desarrollo del niño y la niña y además lo tomamos para que tenga un sentido vivo, no es un sentido así como de una clase que se acabó, [...]si vamos a hacer, por ejemplo, acuarela, es porque va a venir una fiesta y [...] con eso vamos a hacer farolitos que se van a prender de verdad, no van a quedar guardados en una carpeta; o hacemos un telar porque ese telar se va a transformar en el estuche para sus lápices. Entonces, las cualidades humanas están al servicio de lo humano.”

Como ya hemos establecido, en el jardín de infancia Waldorf, se utiliza la música pentatónica, lo cual tiene una razón directamente ligada con los fundamentos filosóficos del modelo.

Ent. A / 262 - 269

“En el jardín de infancia usamos la música pentatónica, incluso en algunas escuelas Waldorf eso dura hasta segundo básico, porque de una u otra manera las etapas tampoco son cerradas, siempre ahí queda un velo, entonces ese niño de primer y segundo básico a pesar que mira para el horizonte futuro, es un niño que tiene ahí no más el jardín de infancia, entonces la música pentatónica es una música que no los coloca en un solo elemento sino que los pone en un estado, que es lo que nosotros decimos que es esta conciencia dormida, para el desarrollo de su voluntad, porque elimino las tensiones.”

Respecto o el contenido de la música utilizada se menciona:

Ent. A / 496 - 504

“...los elementos que nos ayudan para poder otorgarle una coherencia en lo programático son dos: las estaciones del año y las festividades que realizamos. Eso va alimentando mucho nuestro repertorio, cantamos en nuestras rondas canciones de otoño, cuando se acercan los pajaritos; por ejemplo, hoy yo me tuve que mandar una ronda y eran canciones de flores, “estar bien atentos, ¿hay flores? Sí, hay flores”; las estaciones del año y las festividades nos ayudan para todo, más allá de lo que necesitamos desarrollar en los niños y niñas, independiente de las estaciones, nos ayuda para hacer el movimiento del año.”

Podemos observar en lo descrito, el aprendizaje a través del juego y cómo se vincula este con la música.

En lo investigado encontramos criterios sobre los que se selecciona el contenido o la temática de la música, ya sean éstas, canciones, rimas, rondas, etc. Al momento de buscar referencias del repertorio, la entrevista arroja lo siguiente

Ent. A / 504 - 508

“Ahora, no hay un repertorio, pero sí finalmente todos los jardines de infancia Waldorf igual nos vamos pasando. Hay profesoras que han hecho sus libros, que han hecho sus cancioneros, o han hecho sus recopilaciones de relatos, por ejemplo, Tamara Chubarovsky, ella es una tremenda impulsora de todo lo que es hacer rimas, versos y cantar también.”

En vista de todo lo mencionado, podemos afirmar que la visión de mundo sobre la que se fundamenta la educación Waldorf, se refleja en todo momento en la actividad musical del jardín de infancia, estando siempre la música al servicio del desarrollo del niño y la niña, en función de sus cualidades humanas. Las siguientes palabras, si bien se refieren al segundo septenio y por eso nombran el uso de instrumentos, sirven para entender el uso de la actividad musical, así como de todas las áreas que conforman la educación Waldorf.

Ent. A /

“... que yo siento bonito, es que todos exploran esa posibilidad porque no está hecho un instrumento para los talentosos, sino que está hecho con otro propósito, con el propósito del crecimiento del cuerpo anímico. Entonces todos tocan instrumentos --todos, todos, no hay ningún niño que no toque-- y todos hacen dibujo, y todos hacen cerámica, y todos hacen acuarela, y todos tejen, hombres y mujeres, porque es una manera de construir el cuerpo anímico, finalmente todo va a servir para el pensar porque aquí –esta es una pedagogía de la libertad— se entiende que todo esto finalmente se hace para que este niño y esta niña sea un joven libre...”

d) ¿Cómo se materializa en la formación musical de educadoras y educadores la concepción de infancia contenida en cada uno de los currículos antes mencionados?

A raíz de lo investigado, tomando como ejemplo el caso de dos universidades, sabemos que, en la formación profesional de Educadoras de Párvulo, las mallas curriculares incluyen al menos una asignatura relacionada específicamente con la música, esto pues su formación debe satisfacer las

exigencias del currículum de Educación parvularia, las cuales incluyen en el núcleo de “Lenguajes Artísticos” la educación musical.

Los cursos Música en Educación Infantil, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y Didáctica del Lenguaje Artístico Musical, de la Pontificia Universidad Católica, constan de cuatro horas pedagógicas semanales, con una extensión de sólo un semestre, en el cual se espera que las y los estudiantes aprendan los parámetros del sonido, armonía, a tocar un instrumento musical, reconocer los fundamentos y principios de la música, entre otros contenidos que, según nuestra consideración, no pueden ser profundizados debido al acotado tiempo de duración de las asignaturas.

En consecuencia, según lo investigado, las educadoras y educadores de párvulos del modelo educativo tradicional suelen no demostrar manejo en el área musical en el ejercicio de su profesión, pues el tiempo que se le otorga a la educación musical durante su formación es, a nuestro juicio, insuficiente. En vista de los antecedentes, el desempeño exitoso en el área queda supeditado a la experiencia personal de la educadora o educador y no a su educación universitaria, como ha quedado establecido al responder la pregunta b, sobre las estrategias, ante lo cual la entrevistada señala

Ent. B / 135 – 137

“...dependen mucho de la formación de cada profesional las estrategias que van a utilizar para trabajar la música con los niños.”

De la misma manera se señala la importancia de la formación especializada en música de las educadoras y el aporte que hace esta al jardín, lo que deja aún más en evidencia la insuficiencia de la formación musical de las educadoras y educadores

Ent. B / 157 - 162

“En relación a la la formación en la educación musical de las educadoras o educadores de párvulos en la actividad musical dentro de los centros educativos, es de gran impacto, siento que una educadora o educador especializado en la disciplina artística o simplemente en una rama o en el área musical, aprende nuevas herramientas para construir aprendizaje en los niños que otras disciplinas no la entregan.”

Podemos concluir entonces, que la concepción de infancia contenida en el currículum tradicional no se materializa en la formación musical de las educadoras y educadores de párvulos pues, si bien existen las asignaturas, la evidencia arroja que éstas no les otorgan las herramientas necesarias para su desempeño profesional, por lo que deben recurrir a sus propias experiencias para trabajar el área musical en el jardín infantil.

Respecto a la pedagogía Waldorf, primero destacamos las siguientes palabras:

Ent. A / 403 - 404

“...la formación es ‘no formal’, como la educación Waldorf no está reconocida por el Ministerio, tampoco lo están sus formaciones.”

Como hemos dicho en nuestro marco teórico, este modelo no se encuentra legalmente dentro del sistema educativo nacional, por lo tanto, no se

les exige a las educadoras y educadores poseer un título profesional o técnico-profesional ligado a la Educación de párvulos; asimismo, su formación es “no formal” debido a que no hay un reconocimiento legal que valide sus estudios y conocimientos sobre esta pedagogía. La educadora Waldorf entrevistada nos cuenta de cómo es el proceso para ingresar a estos jardines:

Ent. A / 380 - 398

“Yo creo que pasan hartas cosas para llegar, una de las primeras cosas es que uno pueda primero despertar y decir ‘pareciera ser que la mirada de la infancia podría ser por acá’ yo creo que hay algo ahí que es muy vital, o sea, primero hay una fuerza interior propia y por qué, porque eso te va hacer despertar y entonces necesitas estudiar; y no es solamente estudiar, por ejemplo, nos ha pasado que de pronto llegan profesoras a entrevista y nos dicen ‘yo quiero estudiar esto como una alternativa más para ampliar mi currículum’, y cuando nosotros vemos que es así nos damos cuenta que va a ser difícil el camino, porque hay que desprenderse de muchas cosas, y una de las cosas mayores para desprenderse es la explicación que le damos a los niños. (...) Entonces ¿cómo se llega? se llega primero como en la intuición de uno para poder despertar a estudiar, y después simplemente se abren las puertas y se postula, es simple.”

Dicho de otro modo, el principal requisito es tener interés por estudiar este modelo, pero este interés no debe comprender la pedagogía Waldorf como metodología, sino como una nueva visión de infancia y ser humano, de acuerdo a lo planteado por Rudolf Steiner. Esto nos da a entender que las educadoras y educadores de los jardines Waldorf no necesariamente deben tener conocimientos sobre pedagogía en general, lo fundamental es comprender los

principios y fundamentos de Steiner y colocar la educación al servicio de esta concepción de infancia.

En relación al área musical, sabemos que uno de los elementos fundamentales en la pedagogía Waldorf es la música pentatónica. Al respecto se menciona:

Ent. A / 270 - 272

“...a mi me dicen ‘canta esta canción pentatónica’ y me cuesta un montón, porque claro, es algo que uno no conoce, uno busca precisamente que algo esté en tensión y resolución; a mi no me sale, la siento exigente.”

Asimismo, se destaca lo siguiente:

Ent. A / 281 - 288

“El relato oral, la narrativa del cuento, es una parte fundamental del día que generalmente se comienza con una pequeña canción, un verso que está acompañado con el kantele que es pentatónico, entonces lo disponen a un ámbito, podríamos decir anímico finalmente también; o sea, hay un ámbito anímico y es bonito, es super bonito, pero es una exigencia profesional porque uno no canta pentatónicamente, entonces es un trabajo que hay que hacer. Hay maestras ya viejas que les sale fácil, pueden hasta improvisar en pentatónica, pero uno no.”

En vista de estas afirmaciones, notamos que la formación musical de las educadoras y educadores de párvulos de la pedagogía Waldorf es en gran medida de la experiencia personal. No obstante, hay directrices claras sobre qué el cómo, cuándo y por qué el uso de la música, por tanto, si bien el nivel de experticia con que se ejecuta la acción musical depende de la experiencia de cada educadora, toda acción en la escuela Waldorf tributa a la construcción de la visión de hombre y por tanto de infancia contenida en el modelo.

Finalmente, nuestra investigación tenía por objetivo establecer el nivel de coherencia existente entre la concepción de infancia definida en los currículos educativos del sistema tradicional y Waldorf, y las estrategias didácticas y contenidos establecidos en los programas de educación musical aplicados en jardines de infancia que se reconocen en estos modelos.

Al respecto observamos que a través de la educación se instalan maneras de ver el mundo. En este sentido, el sistema tradicional se ha construido desde una perspectiva en la que la condición de niño está en función de lo que necesitará de ellos cuando sean adultos, todo esto al servicio del modelo social instalado. La construcción actual de la infancia se sustenta en la conformación de la infancia como sujetos de derecho, tomando como base la Convención de los Derechos del Niño y, sobre estos se ha construido el currículum y en el caso de la música, dichas ideas se ven reflejadas en el repertorio utilizado.

Aunque la visión de la infancia como sujetos de derecho está considerada en las reformas curriculares y sobre éstas se han redactado las actuales políticas para la infancia, sin embargo, la Constitución aún no explicita esta visión. Por ejemplo, en la Política Nacional a favor de la Infancia, se reconoce a los niños como ciudadanos cuando, en la Constitución el requisito para serlo es ser mayor de 18 años. Asimismo, la Constitución no especifica los derechos de la niñez y,

aunque en materias legales se ha avanzado en el tema de la infancia y la protección de sus derechos humanos, aún tenemos leyes obsoletas, que no se condicen con la visión de infancia declarada en la Convención, como la Ley de menores de 1968.

En este momento nos encontramos aún un periodo de transición de esta concepción de infancia, esto lo vemos reflejado en la Política Nacional de la Niñez y Adolescencia del año 2015 y en las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia del año 2018.

Dicho esto la concepción de infancia se refleja en los repertorios utilizados, los cuales responden a la visión de mundo que se implanta en el sistema formal, no obstante, la didáctica y metodología pasan a un segundo plano puesto que la importancia de éstas no está en la educación musical, sino en los textos de ésta, pues a través de ellos se forman hábitos y costumbres ligadas al modelo social, así como en la formación de audiencias, relacionado éste concepto con los objetivos de apreciación estética plasmados en el curriculum.

Lo anterior cobra relevancia al contrastarlo con el caso de la educación Waldorf, pues en ella, la base de la formación está dada por la visión que se tiene del ser humano y, consecuentemente, de la infancia. El conocimiento del desarrollo evolutivo, bajo la perspectiva del ser trimembrado, nos permite conocer las necesidades, capacidades y potencialidades naturales a los niños y niñas y, por tanto, la educación musical tributa a la construcción de esta concepción del ser humano trimembrado.

Dicho esto, podemos concluir que hay total coherencia entre la educación planteada en los programas educativos waldorf, y la concepción de infancia sobre la que se fundamentan, no sólo en la educación musical sino en todas las áreas que forman parte de dicha enseñanza, puesto que el foco no está en los contenidos sino en el desarrollo de las capacidades humanas.

Reflexiones finales

Este trabajo investigativo comenzó bajo la premisa de comparar las visiones de infancia sobre las que se fundamentaban los modelos educativos. En esta búsqueda, uno de los desafíos más difíciles fue dejar de observar el modelo Waldorf desde la perspectiva que nos ha otorgado nuestra formación académica y la educación formal -tradicional- en general, dado que para poder comprender ésta propuesta educativa, es necesario sumergirse en un contexto ideológico y filosófico en el cuál la visión de mundo y los objetivos de la educación son completamente distintos a los que habíamos enfrentado en nuestra experiencia educativa como estudiantes.

Dicho esto, para poder ampliar nuestra visión con el fin de intentar comprender la visión de mundo y concepción del ser humano presente en los dos modelos estudiados, se recurrió a diversos autores que, desde sus perspectivas aportan en áreas como la filosofía, la educación, la educación musical, la infancia y la historia. Dentro de este entramado teórico, encontramos muchas ideas interesantes que no han podido ser abordadas del todo en este trabajo pero que sin duda aportan en la formación pedagógica y plantean cuestionamientos importantes.

Nos llama la atención en primera instancia, la manera en que los modelos pedagógicos son abordados dentro de nuestra formación profesional, pues lo observado en la asignatura de “Modelos y enfoques”, no es más que una caricatura de lo que hemos encontrado al realizar este trabajo, pues se mira el accionar desde la perspectiva del logro y aprendizaje de los contenidos y cómo éstos se adecúan según los criterios del Mineduc, los cuales relacionan el contenido según edad cronológica y aunque en el papel se menciona que se

considera el interés de los niños, esto es dentro de un marco que dicta qué es lo que les puede interesar.

Asimismo, existe una dicotomía entre la concepción de infancia planteada en el currículum y la existente en los cuerpos legales, de la misma manera en que la formación de educadoras y educadores no se corresponde con los objetivos planteados en él. Esto lo podemos explicar desde el momento en que nos percatamos de que no existe una definición de infancia, pues los comprendemos desde lo que deben llegar a ser y no por lo que son. Al no entender a quienes educamos, los relacionamos con los contenidos que deben adquirir y no por cómo éstos se vinculan con su desarrollo, dado que los objetivos finales de la educación formal son formar ciudadanos y contribuir a la replicación del modelo social establecido, de alguna manera, al ver la educación desde los contenidos y la formación de ciudadanos, estamos educando siempre en el pasado, tratando de construir a los adultos del futuro en los niños del presente, en un contraste absoluto con los fines de la pedagogía Waldorf que, al mirarla bien, notamos que no educa más que para la libertad.

En vista de esta situación, los ámbitos y núcleos implantados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son semejantes a las asignaturas de la educación escolar tradicional que, como ya hemos mencionado, son abordadas de forma separada en el currículum. En este sentido, la forma en que se trabaja el área musical en los jardines infantiles la distancia de las experiencias cotidianas que viven los niños y niñas, pues ellos y ellas son guiados por la imaginación y la exploración de forma intuitiva, por lo que no existe un momento determinado para escuchar música, para cantar, bailar y componer con sus manos y su voz; simplemente hacen.

Por este motivo, sostenemos la idea de que la educación musical debe disponerse al desarrollo evolutivo de los párvulos, como lo es en la pedagogía Waldorf, donde la música en el jardín infantil es incorporada al trabajo formativo general, pues, en concordancia con la propuesta de Olivia Concha, quien demuestra que es posible otra educación musical en los jardines públicos, la educación de párvulos debe asistir la espontaneidad de los niños y niñas y no cortar sus intuiciones naturales para dirigirlos a las actividades curriculares planificadas. Su labor debe ser abrirles las puertas al campo de las artes y la música para que exploren y hagan con libertad.

En cuanto a la formación profesional de las educadoras y educadores de párvulos, según lo investigado y considerando las situaciones descritas en la entrevista, así como nuestra propia experiencia en el caso de la práctica III realizada en jardines JUNJI, creemos que la formación profesional de educadoras y educadores de párvulos no garantiza la entrega de herramientas que permitan llevar a cabo lo establecido en el currículum, como tampoco lo garantiza la formación de profesores de música. En otras palabras, existe un vacío en la educación musical para la primera infancia porque ni las educadoras y educadores de párvulo ni las profesoras y profesores de música están preparados para abordar esta área en la primera infancia, al menos que por decisión propia los profesionales se adentren en el estudio de esta área. Por último, los cambios curriculares de los últimos años, no se han reflejado en cambios en la formación universitaria, por lo que esto se suma a los problemas ya vistos.

Creemos que los problemas de la educación musical en la primera infancia, de la formación de educadoras y educadores de párvulos y del currículum de la Educación Parvularia tienen su origen en los fundamentos por los que se rigen: el hecho de que no entendemos a quienes educamos es debido a que el Estado no posee una concepción de infancia propia, solo se suma a una definición general de la Convención de los Derechos del niño, la cual se ha

trabajado desde el marco legal. Entonces ¿qué entendemos sobre los niños y niñas habitantes en Chile? ¿Cuál es la concepción que tenemos de la infancia chilena?, y más específico aún, ¿Cuáles son las infancias chilenas? No podemos asumir que existe solo una infancia, pues su desarrollo evolutivo se ve afectado en Chile por motivos como desigualdad social, género, etnia, entre otros factores que simplemente no son considerados y aún hoy no se ha sabido responder a las necesidades de la infancia, sino que se ha hecho a la infancia responder a lo que se necesita de ella, situación que podemos observar en todo el barido histórico que hemos realizado a través del proceso de escolarización en Chile.

Como mencionamos anteriormente, en la actualidad, Chile se encuentra en un proceso de transición respecto a la infancia. Observamos en documentos legales del Estado que, a pesar de que todavía están sólo sujetos a lo definido por la Convención de los Derechos del Niño, la Política Nacional ha incluido dentro sus enfoques y principios el “Enfoque Intercultural” y “Enfoque de Género”, temas que no se habían tratado antes. Junto con esto, las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia se condicen con todo lo tratado en este documento, y prometen un cambio en la educación de párvulos que recién está dando sus primeros pasos, por lo que no podemos asegurar aún que estos se vean reflejados

Asimismo, los nuevos programas pedagógicos, explicitan y sugieren actividades para todo el proceso, lo que podría ser una ayuda, para el desempeño de las educadoras pero que no soluciona las deficiencias formativas evidenciadas.

La infancia es un tema que sigue pendiente en las políticas del Estado porque, aunque observemos estos cambios, todavía no están incluidos en la Constitución, y ésta debería ser la base para que todas las legislaciones se sustenten en el marco legal principal del país. Pero el primer desafío y el más importante es reconocer y comprender las diferentes infancias chilenas, y a partir de esto, definir una propia concepción de infancia donde los niños y niñas que habitan en Chile se sientan identificados.

Por último, creemos en la importancia de la difusión de modelos pedagógicos que, como el modelo Waldorf, piensan la educación desde una perspectiva humana, permitiendo que el aprendizaje esté al servicio de lo humano y que permitan re-pensar las formas de vida que la modernidad ha instalado fuertemente a través de todas sus instituciones físicas y simbólicas.

BIBLIOGRAFIA

- Libros:

Arias, Fidas (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Ed. Episteme. 5ta Edición.

Chávez, Paulina & Vergara, Ana (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy: La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Santiago: Ceibo Ediciones.

Concha, Olivia (2010) *El párvulo, el sonido y la música*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Echeverría, Hugo (2008). *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Hayek, Friedrich (1997) *Los fundamentos de la libertad II*. Traducido en Barcelona: Ediciones Folio.

Fröebel, Friedrich (1826). *La educación del hombre*. Traducido en Argentina: Biblioteca Virtual Universal. (2003).

Hemsey, Violeta (2004). Educación musical del siglo XX en *Revista Musical Chilena*. (vol.20), pp.74-81.

Lievegoed, Bernard (1985). *Etapas evolutivas del niño*. Traducido en Zeist: Editorial Rudolf Steiner. (1999).

Noli, Zulema (2018). *La música de niños no es cosa de niños*, Buenos Aires: Ed. Biblios.

Richter, Tobias (2000) *Plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner*. Traducido en España: Editorial Rudolf Steiner.

Rojas Flores, Jorge (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.

Sabino, Carlos (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo.

Salazar, Gabriel (2006). *Ser un niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Chile: LOM Ediciones.

Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sarmiento, Domingo (2011). *Educación popular*. Buenos Aires: Ed. UNIPE.

Steiner, Rudolf (2000). *Fundamentos de la Educación Waldorf I. El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Barcelona: Editorial Rudolf Steiner.

Steiner, Rudolf (2006). *Fundamentos de la educación Waldorf II. Metodología y didáctica*. Traducido en España: Editorial Rudolf Steiner.

Willems, Edgar (1956). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Traducido en Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires (1979).

Willems, Edgar (1975). *El valor humano de la educación musical*. Traducido en Buenos Aires: Editorial Paidós (1981).

Wunsh, Wolfgang (1995). *La enseñanza de la música en la escuela Waldorf*. Traducido en Barcelona: Paul de Damasc (2004).

- Revistas y artículos

Alonso, Luis (1998). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *La mirada cualitativa en Sociología*. España.

Castillo-Gallardo, P. E. & González-Celis, A. (2015). Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 907-921.

De la Fuente, Loreto & Poveda, Juan Carlos (2018). Música e infancia en Chile: Discursos y estéticas en la música de Pin-pon, Mazapán, Cachureos y 31 minutos. *Revista Musical Chilena* (vol.72), 230.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902018000200059

Egaña, María Loreto (1996).Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político en *Revista de Educación*(vol.315), 2004, pp.14-29.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. *Legislación y derechos de la infancia*. Recuperado el 10 de Agosto de 2020

<https://www.unicef.org/chile/legislacion-y-derechos>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF]. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 10 de Agosto de 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2005). *Estado mundial de la infancia, 2005: La infancia amenazada*.

https://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf

Gómez-Luna, Eduardo, & Fernando-Navas, Diego, & Aponte-Mayor, Guillermo, & Betancourt-Buitrago, Luis Andrés (2014). *Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización*. *Dyna*, 81(184), pp. 158-163. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496/49630405022> Recuperado el 4 de Agosto de 2020.

Jaffke, Freya (2004). The Developing Child: The First Seven Years en *Waldorf Early Childhood Association of North America*. Traducido en Estados Unidos (2010).

Moreno-Doña, Alberto & Gamboa, Rodrigo (2014).Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*. Brasil: Ed. UFPR, pp 51-66.

Revista Realidad. (1979). El camino político. *Revista Realidad*, Año 1, N°7, pp. 13-23.

Reyes, Leonora (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, vol. 31, pp. 91-122.

Rondón, Victor (2001). Música y evangelización en el cancionero "Chilidúgú" (1777) del padre Havestadt, misionero jesuita en la Araucanía durante el siglo XVIII en *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y su contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII*. Madrid, pp. 557-580.

Uribe, Cristhian (2015). La enseñanza de la música en el contexto de la utopía de la eficacia en Frau, G; Ortega. F; Celedón. G; Oyarzún. E. *La instancia de la música*. pp. 371-381.

Uribe, Cristhian (2018). La música en los ritos escolares. De la simpleza de los cantos a la instalación de una visión de mundo en *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música*, pp. 152 - 158.

- Tesis

Briceño, Gladys (2016) *Influencia del Modelo Educativo Alemán en la Formación del chileno educado Estudio y análisis de los Cien Cantos Escolares Y Poesías para los niños en las escuelas públicas de Chile (1883-1911)*. [Tesis para optar a al grado de Magíster en Artes Mención Musicología]. Universidad de Chile.

- Otras Fuentes

A. Ch (11 de Noviembre de 2017). Un fenómeno llamado Chocolo. *El Mercurio*. <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=415698>

Agencia de Calidad de la Educación (2018) Cinco proyectos musicales dedicados a la primera infancia. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/cinco-proyectos-musicales-dedicados-la-primera-infancia/>

Cantando Aprendo a Hablar. *¿Qué es CAH?*. Recuperado el 25 de Agosto de 2020. <https://cantandoaprendo.cl/que-es-cah/>

Chubarovsky, Tamara. *Tamara Chubarovsky*. Consultado el 09 de septiembre del 2020. Disponible en <https://www.tamarachubarovsky.com/> .

Colegio Rudolph Steiner. *¿Cómo nace la pedagogía Waldorf?* Recuperado el 08 de Agosto del 2020.
<http://www.colegiorudolfsteiner.cl/por-que-elegirnos/donde-nace-la-pedagogia-waldorf/>

Consejo Nacional de la Infancia (2015). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia*. Santiago: Gobierno de Chile.

Departamento de Educación Parvularia (2014). *Programa de Estudio Música en Educación Infantil*. UMCE.

Díaz, Íñigo. *Zapallo*. Música popular. Recuperado el 24 de Agosto de 2020.
<https://www.musicapopular.cl/grupo/zapallo/>

Facultad de Educación. *Curso: Didáctica del Lenguaje Artístico musical*. UC.

Jebb, E. (1924). *Declaración de Ginebra*. Francia.

Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.

Moreno, Macarena (2010). Pedagogía Waldorf en *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 5 (2010) 203-209.

Revista de Educación (2017). *Hitos de la historia del MINEDUC*. Chile.
<http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-la-historia-del-mineduc/>

Ponce, David. *Mazapán*. Música popular. Recuperado el 24 de Agosto de 2020 de <https://www.musicapopular.cl/grupo/mazapan/>

Ponce, Erica (2018) *Informe políticas públicas de infancia en Chile y antecedentes región de Aysén*.

Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *Programa pedagógico para primer y segundo nivel de transición*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

ANEXOS

Categoría	Subcategoría	Conceptos	Evidencia
Visión de mundo	Concepción de ser humano	Concepción de ser humano en el modelo pedagógico	<p>Ent. A / 48 - 60</p> <p>“... la propuesta que se hace desde este lugar es decir, primero el ser humano tiene una trimembración, y esa trimembración está dada por dos polos: el pensar, que podríamos decir que está acá (señala su cabeza), y él lo asocia a un órgano y este órgano es el neurosensorial; abajo es el hacer, en nuestras piernas, en nuestras extremidades, en nuestro sistema metabólico-motor; entonces tenemos el pensar y el hacer, es como decir el pensar y el cuerpo. Pero ¿qué le falta a eso para que establezca un puente conductor?, es la parte del sentir.</p> <p>La concepción del ser humano en la visión de Rudolf Steiner es que tenemos una trimembración compuesta por el pensar, el hacer y el sentir, que es todo el sistema circulatorio y respiratorio, porque lo siento acá el sentir, no es una abstracción, cuando nosotros por ejemplo estamos sintiendo algo que nos gusta mucho, o sintiendo miedo, el amor, la alegría, la siento acá, es la respiración que se me agita o la que se me paraliza.</p>

			<p>Entonces esta concepción del ser humano tripartito es totalmente orgánica, porque finalmente este pensar y este ser, se conjugan en este aspecto y en este elemento que él considera es un puente, precisamente para el desarrollo del ser humano y esa concepción del ser humano él la traslada finalmente a la pedagogía.”</p> <p>Ent. A / 67 - 72 “...las primeras conferencias que él da son conferencias que uno podría decir “no pedagógicas”, porque son conferencias para la comprensión del ser humano, él dice, y ahí es donde está la diferencia yo creo, “el estudio ser humano como base de la pedagogía”, o sea, la pedagogía simplemente es el espejo de esa concepción del ser humano, no puede ser sino de esa forma...”</p>
	Concepción de infancia	Concepción de infancia en el currículum	<p>Ent. A / 152 - 163 “...eso que sucede en ese kinder es el hacer de la casa: cocinar, limpiar, jugar. Donde las profesoras cumplimos un rol, donde tenemos que hacer auténticamente; allá no vamos a hacer “como que hacemos pan”, sino que realmente hacemos pan con los niños y las niñas, porque ese pan va a ser comido, porque tiene un sentido. Si me pongo a barrer las hojas</p>

			<p>del patio y después las echo en el compost, es porque realmente hay un compost ahí, y no es que hago “como que hago”. Si vamos a hacer una manualidad, la manualidad va a tener un propósito, porque la vida tiene un propósito, no quedan después los recortes pegados y uno ya no sabe dónde ponerlos [...] o las manualidades de los jardines porque [...] no sirve. Aquí la idea es que lo colocamos en un sentido, en un propósito, entonces, los niños y las niñas de manera orgánica, empiezan a imitar a este adulto que hace con sentido.”</p> <p>Ent. A / 204 - 209 “...otro elemento importante para comprender lo que es la concepción de infancia, es [...] su propio proceso, es decir, el niño aprende haciendo, aprende en la imitación, fundamentalmente un niño en la primera infancia es un niño que aprende imitando. Por eso es tan importante el rol del profesor y la profesora y el rol de los padres, de los adultos, porque el niño imita a ese adulto, pero no es la imitación moralizante, sino es la imitación de la fuerza de la voluntad.”</p>
--	--	--	---

			<p>Ent. A / 318 - 325 “...el currículum está hecho en función del desarrollo evolutivo del niño y no está hecho para las habilidades cognitivas como único objetivo... si yo a un niño lo hago repetir de curso, va a tener por ejemplo [...], 10 años en cuarto o en quinto, pero [...] ese currículum no se condice con su edad. No es que no se condice con sus posibilidades de aprendizaje, sino que no se condice ese currículum con su edad, con su desarrollo evolutivo y su desarrollo anímico, entonces va a ser un niño que no va a sentir conexión con ese currículum...”</p> <p>Ent. B / 25 - 30 “En relación al concepto de infancia propuesto por el Ministerio de Educación, primero hace énfasis a que la infancia es la etapa principal y primordial de desarrollo de los niños, porque es aquí donde se adquiere una mayor cantidad de conocimientos y se va construyendo la personalidad y los aprendizajes a futuro. Es por esto que es crucial la estimulación temprana, porque es aquí donde el cerebro está en pleno proceso de maduración y es receptivo a recibir la mayor cantidad de información...”</p>
--	--	--	--

			<p>Ent. B / 39 - 45. “Se debe considerar también como un sujeto de derecho, el cual los tiene y deben ser respetados y validados sobre todo en la construcción de los aprendizajes en los cuales va a recibir, por eso es fundamental considerar los derechos de los niños, sobre todo el que sean escuchados, el que tengan su propia opinión, el derecho de tener una familia, una educación, una adecuada salud, al no ser maltratados y [ser] protegidos.”</p> <p>Ent. B / 45 - 55 “Es aquí donde la educación parvularia es [el] eje principal para asegurar la concepción adecuada que tiene[se tiene de] la infancia... se basa en el aseguramiento, en el cuidado y el proteger a los niños desde los primeros años de vida, y de que ellos sean los protagonistas activos de su aprendizaje, porque es aquí donde se le entregan las herramientas para que ellos lo puedan construir según su necesidad, su ritmo de aprendizaje, y para que esto se pueda cumplir. Primero el niño tiene que recibir los cuidados necesarios y tener satisfechas sus necesidades básicas, ya sea alimentación, de salud, de vestuario, de cariño; y junto con esto tener una</p>
--	--	--	--

			estimulación temprana adecuada y tener cubiertas estas necesidades, ya que al estar cubiertas se produce un adecuado desarrollo, donde todos los aprendizajes que va adquiriendo durante su infancia lo van a acompañar hasta su vida adulta.”
Marco legal	Infancia en el cuerpo legal	Función del Estado	Ent B / 66 - 71 “Y otro punto relevante es que hay que esclarecer que el Estado es garante de otorgar la oportunidades, el acompañamiento y hacer el seguimiento constante para que tanto las familias cumplan su rol y las instituciones educativas, junto con todos los que trabajan directamente en educación, puedan desempeñar un adecuado rol, sobre todo de mediador de aprendizaje y fiscalizando que estos se lleven a cabo.”
	Marco legal de la Educación	Reconocimiento del modelo pedagógico	Ent. A / 403 - 404 “...la formación es ‘no formal’, como la educación Waldorf no está reconocida por el Ministerio, tampoco lo están sus formaciones.”

Educación	Educación musical en la primera infancia	Objetivos de la educación musical	<p>Ent. A / 94 - 100 “...a diferencia de lo que pasa en la otra educación, aquí queremos que los niños tengan una conciencia dormida, [en el sentido] que el desarrollo no esté aquí puesto desde esa intelectualización temprana, sino que es al revés, aquí se plantea una conciencia dormida para tener las fuerzas vitales en el cuerpo, para que exista la fuerza de la imitación, la fuerza de voluntad, la fuerza de ser, la fuerza del crecimiento orgánico, porque esa es la única manera de poder, de una u otra manera, ocultamente así como invisiblemente, desarrollar el sistema neurosensorial...”</p> <p>Ent. A / 128 - 132 “...aquí no hay una pretensión de que haya una transformación para el futuro, sino que es el fortalecimiento que le corresponde desarrollar en cada momento, y que la correspondencia entre el currículum y el desarrollo evolutivo de ese niño y de esa niña están arraigados, no se pueden separar, y ahí es donde está la fuerza...”</p> <p>Ent. B / 77 - 86 “...desarrollar en los niños la constante búsqueda de la exploración del entorno, el desarrollo de su imaginación, el despertar, esa capacidad creadora que</p>
-----------	--	-----------------------------------	--

			<p>tienen los niños por medio de experiencias que favorecen la apreciación estética, la sensibilidad, la apreciación musical, considerando también el movimiento, el ritmo, la variación musical, la corporalidad desde el trabajo con las emociones ¿no cierto?, sus sensaciones, la experiencia, las proyecciones de sentimientos e ideas que tienen los niños. Es como dar una mirada integrada y ampliar las capacidades que tienen para explorar, para observar, las capacidades auditivas, expresivas que van teniendo los niños sobre todo en primera infancia y que mejor que iniciarlas desde los primeros años de vida y con estas disciplinas.”</p>
		<p>Actividad musical y repertorio</p>	<p>Ent. A / 167 - 185 ¿Y qué significa usar la música? el objetivo no es que aprendan música, sino que más bien nosotros tomamos lo musical con el propósito de poder desarrollar esta perspectiva trimembrada del ser humano, [...] por ejemplo, si nosotros estamos haciendo el pan y cantamos, precisamente es para disponer al niño y la niña en la fuerza anímica de lo musical, lo rítmico es la fuerza que corresponde al cuerpo, corresponde al despertar, corresponde a ponerlo aquí en la tierra, arraigarnos aquí en la tierra;</p>

			<p>y lo melódico para nosotros es ponerlo en esta conciencia ensoñada para que ellos puedan entrar, penetrar. [...] por ejemplo, el orden ¿no?, en el orden cantamos, además que anímicamente trae alegría, [...] nos tomamos de las cualidades melódicas y rítmicas de la música. Pero en el jardín de infancia no va a haber una clase de música, tampoco va a haber clase de tejido ni tampoco hay una clase de acuarela o de modelado, eso lo tomamos al servicio de este desarrollo del niño y la niña y además lo tomamos para que tenga un sentido vivo, no es un sentido así como de una clase que se acabó, [...]si vamos a hacer, por ejemplo, acuarela, es porque va a venir una fiesta y [...]con eso vamos a hacer farolitos que se van a prender de verdad, no van a quedar guardados en una carpeta; o hacemos un telar porque ese telar se va a transformar en el estuche para sus lápices. Entonces, las cualidades humanas están al servicio de lo humano.”</p> <p>Ent. A / 223 - 232</p> <p>“Entonces uno se da cuenta que cuando uno está haciendo, uno mira y ahí están tratando de hacer igual que uno y uno no necesita decir nada, ni una palabra, cero; si estamos</p>
--	--	--	---

			<p>cortando la verdura, uno o canta o hace un verso, dependiendo si hay niños que les cuesta mucho, entonces uno está ahí, de pronto estás amasando y todos haciendo lo mismo que tú; y cuando hay niños que tienen una conciencia más dormida y más despierta a la imitación,[...] yo no necesito explicarle, no necesito entrar en la explicación porque es un niño dispuesto, eso tendría que ser la primera infancia.”</p> <p>Ent. A / 262 - 269 “En el jardín de infancia usamos la música pentatónica, incluso en algunas escuelas Waldorf eso dura hasta segundo básico, porque de una u otra manera las etapas tampoco son cerradas, siempre ahí queda un velo, entonces ese niño de primer y segundo básico a pesar que mira para el horizonte futuro, es un niño que tiene ahí no más el jardín de infancia, entonces la música pentatónica es una música que no los coloca en un solo elemento sino que los pone en un estado, que es lo que nosotros decimos que es esta conciencia dormida, para el desarrollo de su voluntad, porque elimino las tensiones.”</p> <p>Ent. A / 496 - 504 “...los elementos que nos ayudan para poder otorgarle</p>
--	--	--	--

			<p>una coherencia en lo programático son dos: las estaciones del año y las festividades que realizamos. Eso va alimentando mucho nuestro repertorio, cantamos en nuestras rondas canciones de otoño, cuando se acercan los pajaritos; por ejemplo hoy yo me tuve que mandar una ronda y eran canciones de flores, “estar bien atentos, ¿hay flores? Sí, hay flores”; las estaciones del año y las festividades nos ayuda para todo, más allá de lo que necesitamos desarrollar en los niños y niñas, independiente de las estaciones, nos ayuda para hacer el movimiento del año.”</p> <p>Ent. A / 504 - 508 “Ahora, no hay un repertorio, pero sí finalmente todos los jardines de infancia Waldorf igual nos vamos pasando. Hay profesoras que han hecho sus libros, que han hecho sus cancioneros, o han hecho sus recopilaciones de relatos, por ejemplo la Tamara Chubarovsky, ella es una tremenda impulsora de todo lo que es hacer rimas, versos y cantar también.”</p> <p>Ent. B / 109 - 117 “En relación a cómo se selecciona el repertorio y el contenido, primero pienso que se selecciona [...] de acuerdo al interés y nivel de</p>
--	--	--	---

			<p>desarrollo de los niños, considerando también sus necesidades para poder aumentar o disminuir el nivel de aprendizaje, debido a que no es lo mismo realizar una actividad con un bebé que un niño de tres años, aunque se pueda trabajar la misma disciplina, ya que los contenidos y el nivel madurativo que tienen los niños es más alto. [por lo que] necesitan herramientas para poder potenciar las capacidades de acuerdo a las etapas del desarrollo en las que están cursando y además siempre poder generar experiencias donde puedan estimular su memoria, su atención, la percepción y el pensamiento.”</p> <p>Ent. B / 139 - 150</p> <p>“En cuanto a la relación que se establece entre el repertorio y los objetivos de aprendizaje, [...] depende exclusivamente de la formación que tenga cada educador y de las estrategias que utilice, pienso que en relación al repertorio se puede dar a la apropiación de los conceptos y el cómo lo va construyendo considerando [...] el significado que éstos tienen para los niños.</p> <p>Por ejemplo, si yo sé que las experiencias con la disciplina artística y sus múltiples lenguajes despiertan la capacidad de</p>
--	--	--	--

			<p>búsqueda y creadora del niño, trataré de buscar experiencias que cumplan con estos parámetros basado en recursos cotidianos y en lo que tengo a mi disposición, pero que sean llamativos y sorprendentes para los niños, despertando claramente los procesos del pensamiento cómo lo son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la sensibilidad que son claves para potenciar el desarrollo creativo del niño.”</p>
		<p>Estrategias didácticas y/o metodológicas</p>	<p>Ent. A / 165 - 169 “...utilizamos recursos como la música como una manera de hacer que esta conciencia esté más dormida para [...], disponerse en lo corporal. ¿Y qué significa usar la música? el objetivo no es que aprendan música, sino que más bien nosotros tomamos lo musical con el propósito de poder desarrollar esta perspectiva trimembrada del ser humano...”</p> <p>Ent. A / 275 - 284 “..cuando nosotros llevamos lo pentatónico al jardín, genera un estado que es diferente. [...] generalmente son las profesoras de Eurytmia las que llevan música pentatónica y lo hacen a través de un instrumento que se llama kantele. [...] se</p>

			<p>usa mucho kantele y los elementos de la música pentatónica para los cuentos, porque dentro del jardín de infancia el relato oral es muy importante [...] el relato oral, la narrativa del cuento, es una parte fundamental del día que generalmente se comienza con una pequeña canción, un verso que está acompañado con el kantele que es pentatónico, entonces lo disponen a un ámbito, podríamos decir anímico finalmente...”</p> <p>Ent. A / 389 - 396</p> <p>“Constantemente la educación tradicional y sobretodo en la parvularia todo es explicativo e instructivo, estamos en otoño porque ‘miren las hojitas están cafecitas, mírenlas, aquí están, dibujemos la hojita, pintémolas cafecita’: instructivo; cuando uno podría callar, callar así y tomarle la mano al niño e ir a caminar, entonces el niño se va a dar cuenta que estamos en otoño, porque si lo hacemos todos los días él va a saber, ‘Oh, las hojitas se han caído’, o cantamos una canción del Rey del Otoño, vamos recogiendo la semillita, ‘llegó el tiempo de las nueces’, y nosotros no dijimos ni una explicación.”</p> <p>Ent. A / 507 - 514</p>
--	--	--	---

		<p>“...Tamara Chubarovsky, ella es una tremenda impulsora de todo lo que es hacer rimas, versos y cantar también. Ella tiene un material maravilloso, ella parte al revés, de la fonoaudiología a lo pedagógico, y de ahí ella hace todo este otro camino. Ella hace un trabajo precioso porque además cuando lo ve en la realidad, el aporte terapéutico es bien impactante, entonces como que uno dice ‘¡Guau!’ si no sabes, si no puedes decir la ‘s’ como niño, no, no aprendes la ‘s’ entonces te dice ‘aprende esta, esta, y esta letra y no la aprendas sino que haz juegos de dedo’, y no tienes que hacer nada con la lengua...”</p> <p>Ent. B / 34 - 39</p> <p>“...y todo tiene que ser por medio de experiencias lúdicas -destacando el juego como la principal herramienta que se construye en esta etapa- ya que por medio de lo lúdico el niño aprende jugando y se va destacando este rol activo que tiene el niño, donde mantiene una interacción importante con su entorno inmediato que es: la familia, posteriormente con el entorno social y cultural; y es aquí donde él va construyendo esta concepción de sí mismo y el mundo que lo rodea.”</p>
--	--	---

		<p>Ent. B / 91 - 107</p> <p>“...se destaca la utilización de diferentes elementos sonoros, como por ejemplo, la utilización de diversos sonidos del entorno, del habla, de la escucha de piezas musicales, las variaciones rítmicas, y sobretodo el utilizarlas como fuente de expresión de sentimientos, ya sea bailando, cantando, siguiendo el ritmo de las canciones; quizá ahí se pueden mezclar con el material plástico, mezclar esta dos disciplinas, arte y música, por ejemplo, el niño al escuchar una melodía pueda colorear él cómo se siente al escuchar esta pieza. En cuanto a los niños más grande ahí se puede incorporar la música en su forma más estructural, por decirlo así, por medio de la producción, la creación de piezas musicales donde ellos expresen sus sensaciones al escuchar diferentes ritmos musicales y la sensación también de los instrumentos. Al igual que con el arte, se amplía mayormente la visión de las actividades a realizar, por ejemplo, el uso de material, la apreciación de obras artísticas que es más concreto con niños un poco más grandes, las técnicas como el modelado, el grabado se pueden ya insertar dentro de su estructura, que con ellas</p>
--	--	--

			<p>puedan experimentar y comunicar sus emociones por medio del arte y la música, que pueden ser utilizadas en paralelo y por separado, o también integrarlas con otras disciplinas para lograr diversos aprendizajes.”</p> <p>Ent. B / 122 - 135</p> <p>“...si bien están planteados todos los objetivos de aprendizaje, abarcando el ámbito musical ya sea en las bases curriculares o en las propuestas de trabajo del Ministerio, depende mucho del conocimiento o la experiencia que tenga la educadora de párvulos en esa área, porque puede estar planteado lo que tiene que alcanzar el niño a cierta edad, sin embargo, depende de cómo el adulto lo va a ejecutar. Por ejemplo, si se quiere estimular la memoria auditiva de los niños y la educadora sólo le coloca música para que ellos puedan escuchar y cantar, ahí no hay una intención clara, o quizá solamente está intencionando la expresión de la escucha a través de este recurso, pero si hay una intención adecuada de los recursos y una forma más intencional, tomando el ejemplo planteado anteriormente, puede que los niños estén escuchando una parte de una pieza musical y que</p>
--	--	--	--

			<p>puedan interpretar con el cuerpo lo que les recuerda esta música, jugar a continuar la letra de la canción, inventar la canción, cambiarle el ritmo y crear nuevos movimientos con el cuerpo.”</p> <p>Ent. B / 144 - 155 “Por ejemplo, si yo sé que las experiencias con la disciplina artística y sus múltiples lenguajes despiertan la capacidad de búsqueda y creadora del niño, trataré de buscar experiencias que cumplan con estos parámetros basado en recursos cotidianos y en lo que tengo a mi disposición, pero que sean llamativos y sorprendentes para los niños, despertando claramente los procesos del pensamiento cómo lo son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la sensibilidad que son claves para potenciar el desarrollo creativo del niño. En eso me basaba yo principalmente para cuando realizaba la experiencia de aprendizaje, primero realizaba este diagnóstico previo para saber los conocimientos que tenía mi grupo de niños y después buscaba un aprendizaje por alcanzar y, posteriormente, me enfocaba en que todas las experiencias apuntaran a la potenciación de ciertas áreas del desarrollo infantil,</p>
--	--	--	--

			considerando claramente los conceptos mencionados anteriormente.”
	Formación de educadoras y educadores de párvulos	Formación general	Ent. A / 380 - 398 “Yo creo que pasan hartas cosas para llegar, una de las primeras cosas es que uno pueda primero despertar y decir ‘pareciera ser que la mirada de la infancia podría ser por acá’ yo creo que hay algo ahí que es muy vital, o sea, primero hay una fuerza interior propia y por qué, porque eso te va hacer despertar y entonces necesitas estudiar; y no es solamente estudiar, por ejemplo, nos ha pasado que de pronto llegan profesoras a entrevista y nos dicen ‘yo quiero estudiar esto como una alternativa más para ampliar mi currículum’, y cuando nosotros vemos que es así nos damos cuenta que va a ser difícil el camino, porque hay que desprenderse de muchas cosas, y una de las cosas mayores para desprenderse es la explicación que le damos a los niños. (...) Entonces ¿cómo se llega? se llega primero como en la intuición de uno para poder despertar a estudiar, y después simplemente se abren las puertas y se postula, es simple.”

		Formación musical	<p>Ent. A / 270 - 272 “...a mi me dicen ‘canta esta canción pentatónica’ y me cuesta un montón, porque claro, es algo que uno no conoce, uno busca precisamente que algo esté en tensión y resolución; a mi no me sale, la siento exigente.”</p> <p>Ent. A / 281 - 288 “El relato oral, la narrativa del cuento, es una parte fundamental del día que generalmente se comienza con una pequeña canción, un verso que está acompañado con el kantele que es pentatónico, entonces lo disponen a un ámbito, podríamos decir anímico finalmente también; o sea, hay un ámbito anímico y es bonito, es super bonito, pero es una exigencia profesional porque uno no canta pentatónicamente, entonces es un trabajo que hay que hacer. Hay maestras ya viejas que les sale fácil, pueden hasta improvisar en pentatónica, pero uno no.”</p> <p>Ent. B / 135 - 137</p>

			<p>“Por eso dependen mucho de la formación de cada profesional las estrategias que van a utilizar para trabajar la música con los niños.”</p> <p>Ent. B / 157 - 168</p> <p>““En relación a la la formación en la educación musical de las educadoras o educadores de párvulos en la actividad musical dentro de los centros educativos, siento que una educadora o educador especializado en la disciplina artística o simplemente en una rama o en el área musical, aprende nuevas herramientas para construir aprendizaje en los niños que otras disciplinas no la entregan. Aparte de la capacidad creadora que te brindan, te abres a la posibilidad de pensar en una y más de mil posibilidades con el recurso que estás teniendo, y sobre todo darle énfasis a la apreciación a la sensibilidad y la capacidad mediadora que te da para que los niños puedan expresar lo que sienten a través de los múltiples lenguajes, porque, claramente, basándose en lo que estamos vivenciando, estamos en una sociedad que es muy silenciosa, donde la mayoría de las personas se reprimen y les cuesta comunicar lo que sienten.”</p>
--	--	--	--