

Volumen 5, número 9. Julio 2020. Santiago de Chile

Átemus

Revista Átemus
Versión electrónica
ISSN: 0719-885X
Departamento de Música
Facultad de Artes
Universidad de Chile



DMUS
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA



© 2020 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

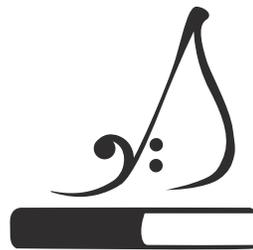
Contacto Revista Átemus: revistaatemus.artes@uchile.cl

Revista Átemus es una revista académica perteneciente al Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Publicación electrónica semestral de libre acceso, su propósito es la divulgación de conocimiento concerniente a la formación musical en Latinoamérica. Pretende promover el acercamiento entre investigadores, docentes, estudiantes de música y toda persona interesada en la discusión y reflexión sobre metodologías, recursos didácticos, políticas educativas, experiencias pedagógicas y, en general, problemáticas de la educación musical que nos afectan a nivel regional y comprometen nuestro devenir histórico.

Su intención es mantener una vinculación con las instituciones de educación afines, para construir un cuerpo disciplinar dinámico y en permanente desarrollo, sensible a los desafíos actuales que enfrenta la educación artística musical.

Revista Átemus incluye la publicación de investigaciones recientes, entrevistas, experiencias pedagógicas, reseñas bibliográficas, resúmenes de tesis de pre y postgrado, así como la difusión de actividades y materiales didácticos referidos al quehacer pedagógico musical.





Volumen 5, número 9. Julio 2020. Santiago de Chile

Departamento de Música · Facultad de Artes
Universidad de Chile

Decano: **Fernando Carrasco P.**

Director DMUS: **Rolando Cori T.**

Revista Átemus

Dirección: **Claudio Merino C.**

Subdirección: **Fernanda Vera M.**

Comité Editorial

Tania Ibáñez G.

Universidad de Chile

Freddy Chávez C.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Nicolás Masquiarán D.

Universidad de Concepción

Silvia Andreu M.

Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

Noemi Grinspun S.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Comité asesor nacional e internacional

Gina Allende Martínez

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Lilliana Chacón Solís

Universidad de Costa Rica

Claudia Maradei Freixedas

Facultad Cantareira – São Paulo

Óscar Pino Moreno

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Favio Shifres

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

Erín Vargas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Corrección de prueba: **Manuel Vilches P.**

Diseño y diagramación: **Graciela Ellicker Iglesias**

Colaboran en este número

Víctor Rondón

Universidad de Chile

Carlos Poblete Lagos

Universidad de Múnich

Gonzalo Ramos Castro

Universidad Católica Silva Henríquez

Rodrigo Pincheira Albrecht

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Rubén Carmona González

Universidad Andrés Bello

Ana González Salazar

Universidad Mayor

Ariel Grez Valdenegro

Universidad de Chile

CONTENIDO

EDITORIAL <i>Revista Átemus</i>	 1
ENTREVISTA La educación musical en tiempos de pandemia ¿Diversidad o diferencia cultural? <i>Entrevista a Carlos Poblete Lagos</i>	 3
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Trayectorias vocales Juegos de voz para aprender música <i>Gonzalo Ramos Castro</i>	 17
RESEÑA “LA VICUÑA ROJA” 12 piezas de raíz popular para orquesta de cuerdas juvenil <i>Rodrigo Durán y Sexteto de Cámara U. de Concepción.</i>	 22
RESÚMENES DE TESIS <i>La música en la Filosofía Montessori. Propuesta pedagógica de recursos didácticos, para niños que cursan 1° y 2° básico en el Colegio Epullay, Comuna de Peñalolén.</i> <i>Ana Paulina González Salazar</i>	 25
<i>Los bordes de la caja. Presupuestos epistemológicos y estrategias de vinculación en las memorias para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música.</i> <i>Ariel Grez Valdenegro</i>	 27
NOTA V Día de la Educación Musical <i>Rubén A. Carmona G..</i>	 28
NOTAS PARA LOS AUTORES	 30

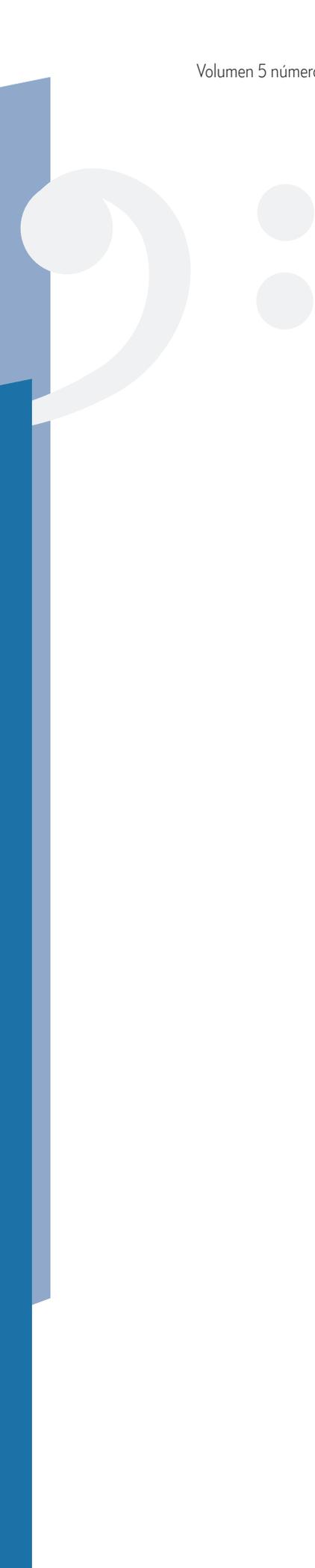
EDITORIAL

La pandemia global producto del Covid-19 ha provocado una serie de trastornos en nuestra vida cotidiana, familiar y profesional. La premisa reinante ha sido el distanciamiento social, lo que ha tenido como consecuencia la pérdida de límites entre nuestra vida familiar y profesional. Hemos desarrollado la totalidad de nuestro quehacer de manera aislada y en confinamiento, lo que ha elevado los niveles de estrés, además de causar desazón frente a un futuro que se vislumbra un tanto incierto y amenazante.

Parte importante de ese quehacer es la práctica docente, la que se ha visto particularmente afectada. La docencia en plataformas virtuales impuesta por la situación que vivimos, ha provocado y requerido una apresurada y vertiginosa capacitación docente. A nivel global y nacional, este proceso se ha ido dando sobre la marcha, como suma de aciertos y errores, y ha involucrado a los propios educadores y educadoras, así como también a todas las instituciones de nivel superior que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes.

En toda la magnitud de este proceso, las demandas y desafíos para los docentes en el espacio educativo han sido enormes. Han debido moverse en un contexto virtual al que no todos estaban habituados, han tenido que adaptar herramientas para el desarrollo de los aprendizajes y también han tenido que conocer, adoptar y aplicar nuevas herramientas digitales y metodológicas para el desempeño profesional en los diversos contextos educativos. Un aspecto, también de largo alcance, ha sido la reflexión y cuestionamiento en torno a las prácticas docentes, y la especificidad, en la enseñanza de la música.

En estos tiempos difíciles publicamos el número 9, volumen 5, de *Revista Átemus*, comenzando con la entrevista realizada al doctor Carlos Poblete Lagos, realizada con la colaboración del académico del Departamento de Música de la Facultad de Artes, el profesor Víctor Rondón. Esta conversación se centra precisamente, en la Educación Musical dentro del contexto de la compleja crisis global que nos afecta como producto de la pandemia. El profesor Poblete también profundiza en diversos aspectos relacionados con las políticas públicas, la diversidad cultural, la formación profesional de los futuros profesores de música, entre otros tópicos afines y contingentes a nuestro medio.



Con el trabajo del intérprete y profesor Gonzalo Ramos Castro, titulado "Trayectorias vocales. Juegos de voz para aprender música", inauguramos la sección **Experiencias pedagógicas**. El profesor Ramos comparte un juego didáctico novedoso basado en la improvisación vocal, su aplicación práctica y presupuesto formativo. En la sección **Reseñas**, el periodista Rodrigo Pincheira, adscrito a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, nos comparte sus apreciaciones respecto del fonograma *La Vicuña Roja. 12 piezas de raíz popular para orquesta de cuerdas juvenil* del intérprete y compositor Rodrigo Durán de la Universidad de Concepción. En la sección **Resúmenes de Tesis**, contamos en esta oportunidad con dos aportes. La tesis para optar al grado de magíster en artes musical, mención didáctica de la música: "Propuesta pedagógica de recursos didácticos, para niños que cursan 1° y 2° básico en el Colegio Epullay, Comuna de Peñalolén", de Ana González Salazar de la Universidad Mayor. También se incluye la memoria para optar al grado de Profesor Especializado en Teoría General de la Música de Ariel Grez Valdenegro de la Universidad de Chile: "Los bordes de la caja. Presupuestos epistemológicos y estrategias de vinculación en las memorias para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música". Finalmente, en **Notas**, Rubén Carmona González, estudiante de pedagogía de la Universidad Andrés Bello, nos ilustra acerca del "V día de la Educación Musical", organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM-Chile, en su versión webinar, actividad que se suma a las iniciativas permanentes e importantes instancias que realiza FLADEM-Chile a lo largo del país en pro de la Educación Musical dirigidos principal, aunque no exclusivamente, al ámbito escolar.

ENTREVISTA

La educación musical en tiempos de pandemia ¿Diversidad o diferencia cultural?

Entrevista a
Carlos Poblete Lagos



El 9 de junio recién pasado nos encontramos virtualmente con Carlos Poblete Lagos, quien es profesor de música, intérprete musical, y Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que actualmente es investigador postdoctoral en el Institut für Musikpädagogik, de la Universidad de Munich, Alemania. Carlos Poblete ha estado vinculado con nuestra institución en diferentes instancias; entre 1998 y 2005 se desempeñó como profesor de música del Instituto Artístico de Estudios Secundarios, ISUCH, siendo su Coordinador Pedagógico entre 2010 y 2011. Posteriormente, tuvo a su cargo la coordinación académica de la Escuela de Postgrado (2011 y 2014), siendo luego Subdirector Académico de la Facultad de Artes. En paralelo, ha realizado actividades de investigación y divulgación académica desde 2009 a la fecha, destacando la realización de la 9ª Conferencia Regional Latino-Americana de la International Society of Music Education, organizada en 2013 por la Facultad de Artes, con el apoyo y fuerte compromiso del área de Teoría de la Música, el Isuch, la Escuela de Postgrado, el Departamento de Música y el Decanato de la Facultad de Artes.

La investigación desarrollada por el profesor Poblete se caracteriza por proponer un espacio de intersección entre cultura, sociedad y políticas, con especial énfasis en el análisis de la formación escolar y docente, desde la perspectiva de la sociología de la educación musical. Sus trabajos han sido publicados en importantes medios nacionales y extranjeros, destacando el estudio realizado sobre aprendizaje musical en la formación docente de Chile, publicado en el *International Journal of Music Education*, y la próxima aparición de un capítulo dedicado a los repertorios musicales de los profesores de música de Chile, en *The Routledge Handbook of Sociology of Music Education*, de la prestigiosa editorial británica Routledge.

Para la realización de esta entrevista contamos con la colaboración e interlocución del académico, intérprete y musicólogo, Doctor Víctor Rondón, adscrito al área musicológica del Departamento de Música de la Facultad de Artes. La conversación giró en torno a la educación musical en el contexto de la compleja crisis global que nos afecta producto de la pandemia por Covid-19.

“

Ya no es solamente tener que enseñar una canción o una serie de ritmos. Eso está bien, pero la clase de música ojalá sea algo más, para reflexionar y construirse como sujetos y comunidades.

”

¿Qué hace Carlos Poblete en Alemania, qué parte de tu carrera estás desarrollando en este momento?

Estoy estudiando un post doctorado en la Universidad de Munich, específicamente en el Instituto de Educación Musical de la Universidad de Munich. Básicamente estoy abordando el tratamiento de la diferencia cultural en las políticas relacionadas con la educación musical de Chile, y en las prácticas de los profesores de música de diversas partes del país. La motivación para

venir a estudiar esto, tiene que ver con las características socio culturales que se han ido configurando en Chile en los últimos 30 años, período en que ha ido tomando cada vez mayor relevancia la existencia de una base cultural diversa, múltiple y que a su vez plantea diversos niveles y formas de diferenciación y conflicto. Con esto quiero referirme, por ejemplo, a lo que primero pareciera advertir la opinión pública en torno a la diferencia cultural, como es la llegada de inmigrantes y la integración o no de ellos a las comunidades del país, o el tratamiento de la diferencia cultural relacionado con la implementación exitosa de políticas con los pueblos originarios. Sin embargo, el estudio de la diferencia cultural en nuestra sociedad resulta incompleta si es que no se aborda la desigualdad socioeconómica como factor de diferenciación cultural.

¿Nos podrías describir brevemente tu proyecto de investigación?

Inicialmente el proyecto abordaba el multiculturalismo, sin embargo, al venir aquí y empezar a investigar y conocer el tratamiento que se le ha dado a esto, he ido distinguiendo que hay un nivel político, que es evidente, desde el cual surgen soluciones que luego se transforman en respuestas políticas frente a la diferencia cultural. Estas respuestas son luego reproducidas en diferentes círculos y ámbitos de nuestra sociedad, incluso, llegando a convertirse en especies de “fetiches conceptuales”, una suerte de cáscara terminológica usualmente utilizada sin reparar en sus fundamentos filosóficos o en el trasfondo político que implica.

Para mí, hablar de multiculturalismo, interculturalismo o transculturalismo —que es algo que se viene desarrollando bastante aquí y en otras partes del mundo—, obedece más bien a un *qué y cómo lo hacemos* para operar con la diversidad existente. Como

tales coexisten en un marco societal más amplio, aunque situados en distintos niveles o espacios de esta especie de constelación que llamamos cultura. Sin embargo, aún predomina en algunos círculos académicos la *disputa intelectual* en torno a cuál resulta ser más apropiada para referirnos a la relación entre cultura y comunidad en el siglo XXI. Por ejemplo, si a la perspectiva multicultural se les critica el hecho de esconder la diferencia y acentuar de facto la segregación entre comunidades diferentes, a la corriente intercultural se le cuestiona su excesivo énfasis en reivindicar la diferencia como un elemento de legitimación entre culturas mayoritarias y minoritarias, pero perdiendo perspectivas globales, al centrarse en la disputa intercultural local.

En ese sentido, mi interés primero es investigar sobre diferencia cultural, más que sobre diversidad cultural. Tomé una decisión para hablar de la diferencia, porque es algo que también se esconde, se trata de ocultar, pues políticamente es menos correcto que hablar de diversidad. Es una de las cosas que ya estando acá me motivó. ¿Por qué no hablamos de la diferencia? ¿por qué la diferencia resulta ser algo rehuido, o poco abordado desde la teoría también?

Eso para mí es súper importante en el contexto de la educación musical, porque la complejidad del tratamiento del fenómeno a nivel de políticas, requiere de la articulación de múltiples áreas vinculadas con lo social. Solo por dar un ejemplo, la política migratoria requiere estar articulada también con políticas relacionadas con salud, trabajo, educación, derechos humanos, o sea, una serie de otras políticas. Y en ese sentido la escuela se transforma en un espacio tácito donde convergen tales factores y problemáticas también, y donde las decisiones quedan en manos de las escuelas –y, de manera muy relevante también– en manos de los

profesores y las profesoras. Sabemos que el grado de apropiación de las políticas públicas en Chile no es muy fuerte, muchos colegios implementan sus propias estrategias o adaptaciones de aquellas que vienen desde el Ministerio de Educación, estableciendo ahí un espacio decisional bien abierto.

¿Cómo ves la implementación de las políticas públicas en el espacio escolar?

Veo la realización de esas políticas en el espacio escolar, intentando estudiar esos dos niveles.

Entiendo, para efecto de este estudio en las políticas relacionadas con la educación musical, primero el currículum nacional, y segundo las estrategias y programas desarrollados desde el antiguo Consejo de la Cultura (desde 2018, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio), para trabajar la música dentro del espacio escolar, específicamente del programa de Fomento a la Educación ACCIONA y luego el Plan Nacional de Arte en Educación, diseñado e implementado entre 2014 - 2018 durante el segundo mandato de Michelle Bachelet. Éste se le llamó luego Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, comenzando el segundo período presidencial de Sebastián Piñera.

Esas son las políticas más relevantes, y, como telón de fondo, está también la Política Nacional de Cultural y la Política Nacional del Campo de la Música. Entonces yo junto todo eso, en la primera etapa de mi estudio, para ver cómo es abordada la diferencia cultural, cómo entienden la cultura en aquellas políticas, cómo se expresa, cuáles son las orientaciones que tienen y de qué hablan cuando aluden a multiculturalismo, interculturalismo, biculturalismo, transculturalismo, etc. Primero, es analizar en términos declarativos lo que dicen en torno a cultura, (es decir, el fundamento y la forma de aquello que está prescrito en las políticas), para

luego investigar las formas en que dichas orientaciones están siendo “aterrizadas”, en términos de estrategias de aplicación, al interior de las mismas.

¿Cuáles son las orientaciones del Ministerio de Educación con respecto a la cultura?

En el currículum nacional se cita la Ley General de Educación 2009 como el marco general que establece las orientaciones respecto a cultura, y luego el currículum nacional a través de las bases curriculares, asume esas orientaciones y las traduce en objetivos y contenidos, ya sean de aprendizaje o transversales. Y, enlazando con lo que señalaba anteriormente, luego de analizar las estrategias de operación, mi intención es estudiar las formas de articulación entre lo que se proponen las políticas del Ministerio de Educación y las políticas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, no a nivel general, sino específicamente en aquellas que serán realizadas en la escuela. La idea es descubrir potenciales puntos de contacto u orientaciones que permitan hacer sinergia entre unas y otras. Eso, en términos generales, cierra la primera etapa de la investigación. La segunda, el próximo año (en teoría, por las razones que ya conocemos), se enfoca en el trabajo de profesores y profesoras de varias regiones de Chile, con el fin de estudiar cómo aplican las políticas en contextos de diversidad cultural, en los cuales la diferencia cultural se manifiesta tal vez de forma más evidente. Para eso escogí la Región de Antofagasta, la Región Metropolitana, la Región del Biobío y la Región de la Araucanía inicialmente (porque claro, también está sujeto a cambios relacionados con lo que vaya descubriendo a lo largo del estudio, y también a la disponibilidad de colegas por la situación actual de pandemia). Pero básicamente, es ese segundo nivel o segunda parte de la investigación, el que va a buscar primero identificar las formas en que

los colegas están asumiendo el tratamiento de la diferencia cultural en la sala de clase; segundo, qué distancia o cercanía existen con las políticas, y, en tercer lugar, de qué manera las estrategias que ellos desarrollan impactan en las comunidades en las que se insertan las escuelas, de manera de poder mirar si ese horizonte de cohesión social que buscan las políticas en general, tienen algún efecto ya sea a través de la implementación de las políticas o por las acciones autónomas que desarrollen las y los profesores de música.

Según lo que tú comentas respecto a estas variables socioculturales, incluyendo la diferencia cultural, están en juego las políticas educacionales, considerando, como tú dices, que las elecciones últimas en la práctica dentro del aula, corresponden a los profesores y profesoras. Entonces, ¿qué sería necesario incluir en la formación de estos nuevos colegas?

La pregunta es súper buena y súper amplia a la vez, más bien toca una diversidad de ámbitos. Inicialmente, también había incorporado esa dimensión en el estudio (de hecho, ahora en julio realizaremos un simposio con colegas de la comisión de políticas de ISME, para discutir este tema), pero después la dejé porque me di cuenta de que no iba a ser capaz de dar cuenta de todo, o sea saber cómo están trabajando la diferencia cultural o la diversidad al interior de los programas de pedagogía. Sin embargo, la pulsión inicial pudo más y estoy trabajando en un estudio exploratorio con cuatro universidades, el que debería estar listo durante las próximas semanas, y que consiste en estudiar las orientaciones sobre cultura ofrecidas en las carreras de formación de profesores de música. Para esto, abordé la información que aparece en el perfil académico de la Universidad, los perfiles académicos de los programas en sí mismos, las mallas curriculares de

esas cuatro carreras a lo cual le sumé, para complementar, la información proveniente de un breve cuestionario aplicado a un grupo de colegas que colaboraron con el estudio. A partir de los resultados, pude observar de que ese espacio decisional que yo mencionaba respecto a cómo aplican las políticas los y las docentes, posee también un vínculo con las universidades de formación también. Por lo tanto, en el espacio existente entre la prescripción de las políticas y la formación de los profesores, podemos encontrar toda una institucionalidad universitaria que enmarca el tipo de relación que ese futuro docente probablemente establecerá con las políticas.

¿Bastaría un curso de etnomusicología para cumplir este propósito?

En ese espacio decisional, tú me preguntas qué es lo que se debiera hacer, y en verdad yo siento que no hay una respuesta fija para todos. En mi manera de ver las cosas, creo que lo primero que tiene que haber es un conocimiento de las políticas, y segundo, una discusión interna, de cada institución y programa, de manera tal de reconstruir la política desde la base, reconstruir la política desde el programa. Tengo la impresión de que la mayoría de los cambios exitosos en términos de incorporar en los currículum de formación de profesores, aspectos tales como nuevos repertorios, nuevas miradas en torno a la cultura, han aparecido en primer lugar, gracias a la gestión de individuos, individuos que proponen, por ejemplo, un taller, una actividad extracurricular, que luego se va haciendo curricular y eso permite abrir una discusión posteriormente. Entonces a eso me refiero con la construcción desde la base. Hay instituciones que tienen en su perfil, como la Universidad de Chile, la discusión de base ya institucionalizada, ya instalada dentro de la propia institución, dentro de la Universidad. La Universidad de Chile

se define como una institución laica, democrática y eso se refleja también en su organización, entonces yo veo que, primero, no es una tarea fácil (...), que para mí implicaría un conocimiento y una discusión sobre la política para partir de qué tenemos, y luego, una definición de acuerdo al contexto. El caso de la Universidad de Chile, de la Facultad de Artes, existe un *background*, un bagaje sólido que permite mirar la música de una forma diferente, poniendo atención tanto en la creación y la *performance*, como en la relación de dichos procesos con la historia, la sociedad, y la cultura. Si bien es cierto que, en otras instancias o dimensiones del trabajo que realiza la Facultad de Artes es posible advertir la sólida presencia del canon musical tradicional, también es innegable que desde el origen hay una inquietud por mirar también otros repertorios, otras músicas, y claro, desde la etnomusicología, desde el trabajo de la Revista Musical Chilena, de lo que es el Magíster en Musicología, creo yo, un capital enorme como para ponerle sustento a estas discusiones, discusiones que pueden ser vistas desde un foro, hasta un curso dedicado a eso.

¿Nos podrías dar un ejemplo?

Voy a volver un poco a ese estudio del que les estaba contando, del cual tengo ya resultados y los estoy escribiendo. Es notable que en las cuatro instituciones que tomé, dos públicas y dos privadas, hay ciertas divergencias entre lo que dicen los profesores y lo que dice la Universidad. Sin embargo, en aquellas privadas, es más consistente el acercamiento directo al tratamiento de la diferencia cultural en su formación que en la universidad pública, y eso no necesariamente tiene una connotación negativa. Por ejemplo, al analizar el plan de estudios de la carrera de Teoría de la Música, en su etapa de formación de profesores especializados, pude encontrar que hay una aproximación

no explícita (ojo, que no digo *implícita*, digo *no explícita*) al tratamiento de la diversidad, pero sí hay un abordaje indirecto en al menos tres cursos: Culturas Musicales, Música, Cultura y Sociedad I y II. Ahí hay un avance. Ahora, eso siempre puede mejorarse pero yo no quiero dar, ni asumir, ninguna posición sobre lo que hay que hacer.

Creo que es súper relevante que estos temas se aborden comunitariamente y trabajar sobre la diferencia cultural, la diversidad en todas sus dimensiones, considerando que los propios estudiantes, el cuerpo académico así como los funcionarios de la Universidad forma parte de esa diversidad, entonces ¿cómo no considerarlo? Ahora, respecto de la mención al enfoque etnomusicológico que me mencionaste, yo no soy etnomusicólogo, pero habiendo leído textos y habiendo estado en contacto con colegas que trabajan desde allí, percibo que se le atribuye valor a esta idea de mirar la diversidad y la cultura de una forma no objetualizada necesariamente. Yo sintonizo con esta forma de asumir la diferencia cultural como un componente esencial de la cultura, la cual en sí mismo es diversa, y el mirarla de una forma adjetiva más que sustantiva, ayuda también a evidenciar y asumir la dimensión comunitaria que permanece implícita a su carácter relacional. Para mí es como uno de los caminos más interesantes, porque tengo la impresión de que en las mallas de pedagogía de música, como lo muestra este mismo estudio, se tiende a hacer una asimilación entre diferencia cultural y folklore, o diferencia cultural y múltiples repertorios, que es algo que también aparece en las bases curriculares de carreras de educación musical. Y si bien esto tiene que ver con eso, proponer que vamos a preparar a los profesores para enfrentar el trabajo en contextos de diversidad cultural, solamente abordando *repertorios de diversa naturaleza*, resulta demasiado superficial y no cambia el problema de

fondo. ¿Cómo nos entendemos y establecemos diálogos con aquellos, que por alguna razón propia o ajena, vemos como distintos? ¿Cómo nos acercamos a ese otro que vemos distinto? Tocar un huayno o un choro brasileño o una música del Tirol, no va a profundizar necesariamente esa reflexión. Entonces, volviendo a este último punto, me parece que el trabajo desde la etnomusicología podría ser muy interesante en la medida que se aborde esa perspectiva relacional de la cultura y el rol de la música dentro de esa dimensión relacional.

Entonces no bastaría con tocar repertorio de diversas culturas, sino que pensar y discutir tales diferencias.

Totalmente de acuerdo, eso es lo que veo, una carencia o al menos omisión en la forma en que se debe conducir la reflexión en las bases curriculares. El énfasis está puesto más en tocar que en reflexionar. También se promueve la escucha de repertorio de diversa procedencia, sobre todo ahora..., no sé si están enterados, pero hace poco el Ministerio de Educación promulgó una actualización curricular con una selección de todos aquellos objetivos y contenidos que puedan ser realizados en contexto de pandemia, es decir, en contextos no presenciales.

¿Está en la página del Ministerio de Educación?

Sí, está en la página del ministerio (www.curriculumnacional.cl), en la sección Priorización Curricular. En el caso de música hicieron un trabajo bastante arduo al seleccionar todos aquellos contenidos y objetivos que podrían ser tratados a distancia (Priorización curricular Covid-19. Artes 1º básico a 4º medio). Sin embargo, a pesar que es un avance legítimo, que dedica esfuerzo y atención a un área tradicionalmente vista como marginal del currículum nacional, creo que

eso no es suficiente para cumplir el objetivo respecto de la diferencia cultural. Finalmente, se trata de poder entendernos, de establecer diálogos que nos permitan comprendernos desde lo que somos y de poder mirar a otros también. Sin una reflexión activa socializada y discutida en conjunto con el escuchar y tocar música, es una aproximación todavía muy superficial.

En esa misma línea, estoy preocupado por la excesiva objetualización dentro de la música. El pensar que el repertorio por sí mismo, tal como lo declaran las bases curriculares, es prácticamente el inicio, el proceso y el fin de toda educación musical. Evidentemente, el repertorio es un elemento muy relevante para nuestra formación, pero debemos ir más allá en la formación de profesores, más allá de verlo como una *cosa*: los repertorios cambian, evolucionan y aquello que en algún momento fue vanguardia, ochenta años después se trata como algo ya totalmente sacralizado; los repertorios no son algo fijo y justamente, los procesos de intercambio y transferencia que se generan a partir del vínculo, desde y con la diferencia, son lo que va generando ese cambio. Para mí es importante mirar más allá del tocar o describir un repertorio distinto, es necesario ir un poco más allá.

“

La historia no es en sí mismo el relato único al cual me refiero, pero sin duda lo alimenta. Incluso, desde el presente.

”

Te hemos escuchado cosas muy interesantes respecto del repertorio, qué significa el repertorio, si se agota la formación musical en el repertorio, etc. Pero hay otro ámbito que, estando en Europa, nos interesaría que comentaras, y es acerca de los métodos y metodologías. Sabemos que en décadas pasadas del siglo XX, desde muy temprano, hemos visto la importación de métodos en educación y formación musical, Dalcroze, Kodaly, entre otros, ¿corresponde esto a una ideología respecto de la educación musical?, ¿qué se puede aprovechar de tal experiencia europea hoy?

Primero te voy a decir que en el tiempo que llevo acá, que no es mucho (en verdad son cinco meses), y además en el contexto de pandemia, he estado muy poco vinculado a la escuela alemana. Durante el primer período antes de la crisis y el posterior confinamiento, tuve contacto y conocí colegas que trabajan en escuelas aquí y que trabajan también en el área de metodología y didáctica. Creo que la didáctica siempre es, también, un elemento fundamental para el trabajo del profesor de música. Tengo la impresión que en Chile y en Latinoamérica hemos aprendido bastante con la didáctica que proviene desde el exterior, desde Europa y otros lugares también. En mi opinión, lo que se está haciendo acá es que la metodología o didáctica ya están perdiendo su condición de ser la finalidad del estudio de la pedagogía, es decir, se incorpora y estudian profundamente como herramientas, pero además con herramientas vinculadas a otros ámbitos del ser humano. Por ejemplo, pude ver el trabajo en el área de la didáctica y enseñanza de una colega con la que conversamos bastante y que forma a profesores en el área didáctica. Ella trabaja sobre diversos métodos, no uno solo, pero su trabajo está vinculado a un objetivo mayor, digámoslo así. En este caso ella vincula el desarrollo de herramientas didácticas en contextos de

inclusión, fundadas sobre teoría (en su caso, el concepto de Musiking, de Christopher Small), puestos en relación con los contextos de formación y desempeño docente. Y luego todo eso es aplicado al trabajo con niños que tienen diferencias cognitivas. A eso me refiero con ir un poco más allá de la formación o trabajo en una didáctica específica, las cuales, si bien son efectivas para abordar aspectos específicos de la enseñanza, siempre pueden ser expandidas hacia una finalidad mayor. En ese sentido, el tema para mí es cómo aprovechar lo que está acá, y no creo que sea la idea negar el valor de la didáctica, si no resignificarla de acuerdo al contexto actual.

¿Cómo ves el contexto actual en relación con la formación de profesores de música?

El contexto actual nos pone frente a estudiantes que no son todos iguales, ni tienen las mismas capacidades o condiciones. Hay diversidad justamente en términos de capacidades, de origen social y socioeconómico, de habilidades (experiencias) previas y por lo tanto ya hay una adaptación que es necesario tener en cuenta al momento de implementar.

La complejidad del contexto actual parte también de la base de que hay una base social compleja, o sea ¿cómo podemos enseñar música sin poner atención –en el caso de nuestro país–, en la diferencia y desigualdad socioeconómica, o en la desigualdad cultural? ¿Cómo podemos obviar eso? ¿Cómo podemos hacer nuestra clase de música pensando solamente que los niños van a cantar afinadamente sin poner atención al contexto?

Las metodologías y didácticas deben tener relación con eso, y sobre todo con el *background*, con el bagaje proveniente del origen social, de la familia, de las comunidades de donde vienen. Entonces la adaptación de

la didáctica, a mi juicio, tiene que tomar en cuenta también eso, pues es un aspecto necesario de reconsiderar y cambiar. El enseñar o formar a futuros profesores en didáctica, por ejemplo, en metodología Kodaly, haciendo un vínculo con la tradición folklórica o los cantos y músicas de Latinoamérica o de Chile, y lo mismo con las otras didácticas.

Ahora, y por otra parte, veo que también nosotros en Chile y en Latinoamérica nos hemos quedado un poco atrás en la proposición de nuevas didácticas. Acá en Alemania están mucho más atentos a lo que pueda provenir desde afuera, en ese sentido, rescato desde ese estudio que estaba haciendo y que les mencionaba, que hay una universidad que está enseñando otros instrumentos como quena y zampoña, pero en la enseñanza está introduciendo principios de transmisión oral, y esa didáctica es recogida desde las prácticas musicales tradicionales del norte de Chile, y ahora puesto en este marco institucionalizado. Creo que en ese sentido sería muy interesante también cómo proponer el desarrollo de formas de enseñar música basadas en las maneras que en Latinoamérica o Sudamérica se hace música, en contextos informales, o sea cómo traemos y abrimos desde lo informal una fuente de conocimiento que nutra la pedagogía. Sobre eso hay estudios también, no solamente acá en Alemania, sino que también en Inglaterra y Canadá. Hace aproximadamente 20 años, Lucy Green hizo un estudio que buscaba comprender cómo aprendían música los músicos populares que nunca pasaron por una formación académica. Este estudio fue bastante discutido (fundamentalmente, se le cuestionó que trabajó sobre una muestra muy pequeña de casos observados para proponer una teoría) pero, en el fondo, ella trajo una cosa muy interesante para abrir un espacio dentro del canon de formación de profesores de música, ¿cómo aprenden los músicos populares? ¿cómo aprende la gente

que no tiene una formación académica, si no más bien autodidacta y cómo esas formas o métodos de aprendizaje pueden nutrir también la formación de músicos y la formación de pedagogos y pedagogas?

Es posible reconocer, por la experiencia que uno ha tenido con estudiantes que vienen del mundo popular o con formación autodidacta, el desarrollo de unas capacidades de creación, audición, transcripción o práctica que a veces chocan con aquellos que están prescritos en el programa, pero que también en términos de capacidades musicales y docentes aportan una riqueza enorme a la formación.

En ese sentido, y volviendo a un tema anterior, creo que sería muy interesante que en paralelo al trabajo que se hace actualmente con las didácticas, que está bien y es innegable el aporte de las didácticas que ya existen en la enseñanza de la música, pudiéramos generar mayores instancias de adaptación al contexto nacional y regional latinoamericano, y rescatar desde el contexto de prácticas de músicas tradicionales o populares, elementos que nos permitan fortalecer y proponer nuevas didácticas, nuevos acercamientos y enfoques para enseñar música.

Uno comienza a ver que ya hay un movimiento al respecto. En medicina, por ejemplo, en la región de la Araucanía, en Temuco y otras localidades, se han implementado centros de medicina mapuche de manera complementaria a la tradicional que ofrecen los hospitales, constituyendo una suerte de sistema intercultural de salud,... en la agricultura también se está volviendo a esos saberes ancestrales que enriquecen las prácticas agrarias actuales.

Claro, a ese tipo de experiencias me refería, pero quisiera agregar algo, si me lo permiten. Voy a abrir otro espacio pero que está

relacionado. Es muy importante el trabajo que hace la *Revista Átemus* en el sentido de visualizar la necesidad de reflexionar seriamente sobre estos temas, que tienen que ver con la teoría de la música, con la investigación en la música y la enseñanza de la música. Porque para poder llevar a cabo un ejercicio de adaptación didáctica, o de descubrimiento de formas tradicionales de enseñar música, o de aprender música (que no es lo mismo aunque es cercano), es necesario dedicar un tiempo que es precioso y que está muchas veces lejos de nuestra práctica como profesores, en otras palabras hay muy poco tiempo y ¿qué es lo que nos queda?: fortalecer la investigación como un espacio indispensable para poder crear este conocimiento.

Es muy importante porque, además, creo que siempre resulta fácil pensar –y me veo a mí mismo en esto– en la proposición de soluciones que están en un nivel muy alto, pero luego uno choca con la realidad y esta tiene unas condiciones de base que a veces son asfixiantes para poder introducir cambios. Muchas de esas condiciones de base están relacionadas con el cotidiano de los profesores y profesoras y con las condiciones de la propia institución. Entonces ¿cómo se hace investigación, cómo hacemos para ir modificando y creando estas cosas? Son las preguntas que hay que empezar a proponer, a divulgar en términos de reflexión, y por eso yo decía lo importante que es este medio, que tengo la impresión de que es la única revista de la Facultad de Artes que está proponiendo escarbar en estos temas. La *Revista Musical Chilena* –de larguísima trayectoria y mucha reputación– está enfocada en un ámbito de investigación diferente; en *Átemus* se están explorando cosas que son muy contingentes y eso me parece muy bueno y provechoso para las y los estudiantes y docentes.

¿Cómo ves tú las problemáticas y propuestas para la educación musical dentro del currículum escolar en los contextos que tú conoces?

Voy a relacionar esto con otro punto que está presente en este ámbito, en relación con lo que pasa ahora con la pandemia. Lo que se ve aquí en Alemania y lo que he estado viendo con mis colegas en Estados Unidos, en Canadá e Inglaterra también, es que los problemas y las soluciones son muy parecidas, a pesar de todo lo que podamos pensar en términos de diferencias entre primer y tercer mundo. Los problemas respecto de la validación o legitimación de la educación musical es un problema que se está discutiendo en este instante en Estados Unidos, fruto de un estudio que hace dos meses se inició (y que, al momento, si ha concluido)

“

La creación del relato debe ser permanente, y debe estar nutrido constantemente desde acciones co-creadas colaborativamente, por ejemplo, desde iniciativas en las cuales participen docentes, funcionarios/as, y estudiantes.

”

y permitió que se generaran foros y realizaran encuentros virtuales entre investigadores, docentes y otros profesionales de la música. Allá es más fuerte la organización de investigadores y profesores en torno a asociaciones, entonces hay un espacio potente para discutir estos temas. Uno podría pensar ¿qué va pasar con la música?, ¿qué pasará con la música en el currículum? Parece un asunto que nos toca sólo a nosotros en Chile, pero en verdad le está tocando a mucha gente.

El problema es cómo afrontar la educación musical ahora, no en el futuro; qué hacemos con la educación musical; qué hacemos con nuestras clases en la escuela; las problemáticas vinculadas a la conexión, al tratamiento de los objetivos, a las prácticas musicales que son bastante similares, y cambia de acuerdo a las capacidades y estructuras de cada país. Son estas problemáticas muy contingentes que están sucediendo ahora.

De este amplio abanico de contextos y problemáticas de la educación musical en contextos de pandemia, ¿qué es lo que más te preocupa?

Personalmente lo que más me preocupa es la pérdida de la vinculación social, presencial, al hacer música, y también me llama la atención cuáles son las soluciones que están surgiendo desde los profesores y profesoras para enfrentar desde la clase de música en la escuela, hasta la práctica de música de cámara en la academia, en el conservatorio. Me llama mucho la atención el cómo se está resignificando la práctica musical. Digo resignificar porque, en este instante, prácticamente no hay música que pueda ser ejecutada de manera simultánea, ya sea en un ensayo, en un concierto y no existe aún la posibilidad técnica que permita eso. Pero empieza a emerger una nueva forma de ensayar, de tomar decisiones, de poner-

se de acuerdo y de crear una suerte de expansión de la creación colectiva. Tengo la impresión de que se está resignificando la práctica musical y creo que va a ser algo que se va a desarrollar en el futuro. Espero que no sea totalitario y no sea la única forma y que terminada la pandemia no se naturalice esta forma de hacer música, sino que constituya una alternativa más y me parece muy interesante el cómo se va repensando hacer música con otros.

Ahora, relacionado con esto, con esta pérdida de la vinculación, mejor dicho con la relación del hacer música, a mí me preocupa lo que pasa en las músicas populares, en la música tradicional de culturas populares, donde el hacer música en realidad es parte de otra cosa, de un contexto que está vivo, que transmite, transfiere y permite asimilar aprendizajes, y que en este instante no veo cómo se pueda afrontar con la menor pérdida posible con la situación y medios que actualmente tenemos. En otras palabras no sé cuál va a ser la situación de la música tradicional, las músicas que dependen de cultores, entre agrupaciones que están *in situ* creando, trabajando, reconstruyendo etc.; y sobre todo los aprendizajes que surgen de esa relación social, no solo el producto, porque más allá de la complejidades técnicas que reviste el grabar a varios músicos, subsanando esas cosas se puede tener un producto. Entonces ahí, justamente concentrándose en tener un producto es donde nace mi preocupación por la música de cultura popular; en otras palabras, –voy a ser bien radical en lo que voy a decir–, si no pensamos en esta dimensión la música de cultura popular va a perder su principal capital, que es la relación social, pues la música que surge en contextos comunitarios se va a transformar en patrimonialización, que no es otra cosa que transformar un proceso social en un objeto. Me preocupa que al final terminemos perdiendo esa dimensión en repertorios que

están menos resguardados, porque emergen, viven, se desarrollan desde la tradición oral y la interacción social que implica una práctica con otro, un hacer con otro.

A propósito de todo lo que has dicho, has rozado el tema que todos estamos dependiendo de la tecnología y casi no hay relación que no pase por la pantalla, etc. ¿Tú crees que esto es coyuntural o podría constituir un nuevo orden, o nueva normalidad, que se instale en nuestras prácticas musicales, por tanto relevante para el ámbito de la educación musical?

No sé en verdad. Comparto contigo lo que dices, la duda. Tengo la esperanza de que efectivamente va a ser como dices, que esto va a cambiar, en algún momento esta lluvia va a parar y se va a retomar lo que hasta el año pasado teníamos, al menos, parcialmente. Yo no quiero mirar la vida así de una manera tan absoluta, creo que no va a permanecer y espero que no permanezca este contexto de virtualidad en una forma totalitaria, pero sí creo que se va a mantener en paralelo. Esto yo creo que va a marcar un cambio que reorganizará la formación no sólo musical, si no general.

¿Qué otros ámbitos crees tú que inciden en la implementación de decisiones en torno a la educación musical?

No hay que olvidar que detrás de esto hay personas que no están preocupadas ni de la música ni de los aprendizajes, hay personas que están preocupadas de la pérdida de intereses económicos, desde las universidades hasta los jardines infantiles, y donde esta situación de virtualidad también reviste una posibilidad de ganancias.

Conversaba con un colega amigo que trabaja en una universidad inglesa y me decía que para este año –esto fue una conversación de hace un mes–, en la universidad se había

proyectado una baja entre un 70 y 80 % de estudiantes extranjeros en sus programas de posgrado. Eso es un golpe al patrimonio económico enorme, no solo en esa universidad pues las universidades acá en el extranjero también se nutren de eso, estudiantes que provienen de Asia o de Medio Oriente, los cuales viajan para inscribirse en programas de pre y posgrado, y eso es un golpe económico enorme. La pregunta que me hago es ¿cómo van a sustentar en adelante esos tremendos y preciosos edificios, con jardines increíbles y bibliotecas maravillosas? Eso necesariamente implica una decisión económica y luego, también en ese sentido, esta condición de hacer música y de enseñar música a distancia, no será algo que vaya a desaparecer totalmente. Pero este contexto también establece unas mínimas ventajas como la de estar en contacto con gente que está a mucha distancia.

Ahora, pienso que esto tampoco va a ser una instalación rápida y va a depender mucho de la manera en que se reorganicen los países, administrativa y políticamente después de esto, porque veo con mucha preocupación la emergencia de fascismos en las prácticas. Hay una resignificación del autoritarismo al interior de los gobiernos, no solo en Chile, sino en varias partes del mundo y eso se alimenta y se aprovecha de las condiciones de confinamiento y pandemia.

Entonces la forma de control social que creo que va a surgir, va a generar también disputas, demoras en la manera de definir qué va a pasar después. Aquí estoy solo especulando, no tengo ninguna base académica y son mis propias impresiones, pero creo que la virtualidad no se va a ir totalmente, creo que va a haber una transición en algunas dimensiones hacia la virtualidad, y espero que en esa transición todavía el hacer música y el hacer arte se legitime dentro de la institución universitaria, dentro de la sociedad por ende,

de tal manera que, uno, prevalezca y, dos, ojalá también puedan prevalecer las formas presenciales de hacer música con otros.

¿Nos podrías dar tu opinión al respecto de las actuales condiciones de implementación de la docencia en Chile en este contexto de pandemia?

Con respecto a las condiciones con las que están trabajando las y los profesores de música en Chile. Me parece que al igual que en las otras áreas, hay un tema con la tecnología que está debilitando la frontera entre los mundos públicos y privados, en términos laborales y personales que está dañando enormemente lo que sucede en cada uno de esos espacios y que creo que a pesar que esta entrevista para hablar de educación musical, es muy importante para mí visibilizarlo, porque son las profesoras y los profesores de música los que en este instante están siendo compelidos a tener que preparar una gran cantidad de clases. Muchos de ellos aprendiendo a usar sistemas que nunca han usado, lo que le quita horas a la familia, al descanso, a la producción personal y a la vez debilita incluso los aprendizajes que se puedan conseguir con los estudiantes. Es una dimensión que también me preocupa mucho de cómo se está abordando ahora y lo que se está haciendo, y no por el esfuerzo de los profesores y profesoras, que es enorme, si no más bien que como resultado probablemente, se está consiguiendo más bien activar una dimensión administrativa del trabajo, de la docencia más que una docencia que apunte al aprendizaje de calidad.

Creo que siempre depende mucho de las capacidades, posibilidades y medios que cuentan los profesores y profesoras, pero a la vez si sumamos esto a la vida cotidiana, que es lo que nos pasa a todos, es imposible dividir este hacer clases o el trabajar ahora en este contexto de la vida cotidiana, del día

a día y estar acá en esta pieza donde duermo, como, trabajo, escribo, doy entrevistas, comparto con colegas, etc. Claro, es en esta dimensión donde visualizo a mis colegas de música allá en Chile, donde están los cabros chicos y la casa, que tiene que funcionar, ustedes saben de eso. Hay una debilidad enorme que creo que si esto se prolonga, puede ser negativo tanto para la salud como para los aprendizajes que se puedan lograr. Y bueno ahí hay un tema ¿estaban preparados los profesores para eso? Pero en verdad la respuesta ha sido certera, porque veo que ustedes siguen trabajando, siguen preparando músicos, profesores y profesoras. Ojalá se logre fortalecer la dimensión reflexiva sobre esto, sobre la calidad de los aprendizajes que ellos promueven. Ya no es solamente tener que enseñar una canción o una serie de ritmos. Eso está bien, pero la clase de música ojalá sea algo más, para reflexionar y construirse como sujetos y comunidades. Y que esa reflexión, además de que sea para ustedes, sea para la institución. Es importante construir unas maneras que permitan fortalecer la dimensión tecnológica y técnica de los profesores y profesoras y de los estudiantes. Para mí esto también es un llamado de atención respecto a los currículum de formación. Es muy difícil balancear la cantidad y correspondencia de las asignaturas con los perfiles y todo lo que esto implica, pero a pesar de ello se debe buscar un espacio también para trabajar en estas dimensiones, porque ahora es la pandemia y más adelante quizás sean otras condiciones las que obliguen a que profesoras y profesores de música deban poner en juego unas herramientas tecnológicas para poder ganarse el sustento.

Ante todo esto y en consecuencia creo que la respuesta es en realidad muy simple y directa: debemos crear un relato que integre vivencial y reflexivamente estos elementos, desde la comunidad (universitaria, facultad,

etc.). Pienso en un relato que comience desde la autoconsciencia y el autoconocimiento comunitario respecto de la historia pasada y presente de la diferencia o diversidad cultural, y que sea capaz de asumir la diversidad de posiciones y puntos de vista que existen al interior de la misma institución.

“

“...Esto cumple una doble función: por una parte, nos “obliga” a reconocer la diferencia y su aporte para comenzar a trabajar; segundo, nos previene de la construcción de un relato de otredad sobre esa diferencia.

”

¿Entonces Carlos, nos podrías presentar algunos puntos claves en la formación de los futuros profesores de música?

En primer lugar, Autoconsciencia y autoconocimiento logrados mediante acciones significativas, idealmente, capaces de impactar más allá del nivel cognitivo, y siempre desde un “nosotr@s”, es decir, logrado con otros.

Luego, que sea de carácter comunitario, que envuelva tanto a estudiantes, como profesores, funcionarios, académicos y directivos.

Que sea la institución la que cree el relato y tome consciencia, en tantos niveles como sea posible, y en los tiempos que se requieran.

Finalmente, poner atención sobre la historia, en cualquier dimensión que refiera a la institución formativa. Seguramente vamos a encontrar elementos sobre los cuales se pueda abrir a la integración de la diversidad cultural. La historia no es en sí mismo el relato único al cual me refiero, pero sin duda lo alimenta. Incluso, desde el presente.

Considero además que la creación del relato debe ser permanente, y debe estar nutrido constantemente desde acciones co-creadas colaborativamente, por ejemplo, desde iniciativas en las cuales participen docentes, funcionarios/as, y estudiantes. Es fundamental que este relato sea generado por miembros que pertenezcan a diferentes estamentos, no en un sentido de “cuoteo” político, sino precisamente, para comenzar a construir este tejido desde la reunión de diferentes hebras, nutriendo el relato con aquellos elementos que porta cada participante. Esto cumple una doble función: por una parte, nos “obliga” a reconocer la diferencia y su aporte para comenzar a trabajar; segundo, nos previene de la construcción de *un relato de otredad sobre esa diferencia*.

Es fundamental además que existan “correlatos” desde niveles institucionales, que puedan generar acciones tendientes a fortalecer este relato que rescata la diversidad (por ejemplo, acciones políticas, por ejemplo,

estrategias y acciones tendientes hacia, por ejemplo, discusión e instauración de nuevos currícula, etc.). Sin embargo, el o los correlatos institucionales no deben buscar sustituir el trabajo realizado desde la base, ni tampoco imponer directrices. Los correlatos, a mi juicio, debiesen aportar en, al menos, dos niveles: uno, en el plano de las políticas de construcción institucional, definiendo principios y metas que orienten el actuar de toda la institución, en total vinculación con aquello que está siendo construido desde el relato principal; dos, en el plano de las políticas curriculares, estableciendo formas de discusión académica que permitan integrar y “aterrizar” dichos principios a la formación académica y profesional de sus estudiantes.

En fin. Creo que el punto es construir un relato de diversidad cultural “desde la base”, es decir, en un ejercicio de construcción democrática (ejercicio no como “ensayo” o “juego”, sino como práctica que, al ser realizada cotidianamente, nos fortalece), que no solo referirá a diversidad cultural: en el fondo, constituye un proceso de construcción identitaria, que a mi juicio debiera impactar en fortalecer la cohesión social al interior de la institución. Cohesión social que no es impuesta normativamente, ni está solo basada en hitos o símbolos objetuales: es una forma de cohesión que se construye permanente y colectivamente, que visibiliza, reflexiona y discute respetuosamente sobre la diferencia, para luego desarrollar colectivamente formas de convivir con otr@s.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Trayectorias vocales

Juegos de voz para aprender música

Gonzalo Ramos Castro

“[...] Estamos acostumbrados a pensar la verdad del gesto como palabra, mientras que deberíamos aprender a pensar la verdad de la palabra como gesto”

Andrea Potestà

Un profesor nos dijo durante una clase: tocar el piano es algo muy sencillo. Solo se debe presionar la tecla precisa en el momento exacto. Las sonrisas llenaron el aula. El maestro dejaba en evidencia algo innegable, entender el concepto no habilita ni posibilita necesariamente la experiencia y potencia del cuerpo.

Mi oficio en la música ha encarnado en mí la idea de que, alejándonos un tanto de una concepción estructurada, definitiva y por ende definible del mundo, se favorece una experiencia sensible de él. Se favorece la escucha. Y la escucha es una potencia del cuerpo.

Desde que el primer sonar de una música hace su apuesta al silencio, oyentes e intérpretes asistimos a un fenómeno basado fundamentalmente en la trayectoria de ese sonar. Nuestro cuerpo se sensibiliza y comienza un viaje cuyo *sentido* es puro transcurso. La repetición, el desarrollo, lo nuevo, el equilibrio y contraste entre los elementos musicales son percibidos por un cuerpo que se *afecta* a medida que comienza a encarnarlos. Pero poder encarnar el transcurso de ese sonar, demanda al cuerpo una *renuncia* a la inercia de sus propios impulsos en favor de los que la música le ofrece. En esta actitud y aptitud del cuerpo es donde entiendo “la escucha musical”.

Este *ajuste de impulsos* se vivencia como una *dificultad física* y la experiencia de esta dificultad es una oportunidad valiosa para situar el proceso pedagógico en el cuerpo del estudiante, sensibilizar los contenidos y hacer significativo el aprendizaje.

Cuando el profesor ofrece al estudiante el espacio de reconocer y describir la dificultad que experimenta, esa descripción suele convertirse en un acto de interpretación y entendimiento (Salvatori, 2000).

En consideración a lo anterior, el juego que presento a continuación pretende aportar al desarrollo de esa “escucha” en el espacio pedagógico de la teoría musical y la técnica vocal¹, ofreciendo un soporte lúdico para el trabajo en grupo sobre la experiencia de la fonación, donde el sentido emerge de la dificultad física de hacer *sonar* la voz y del re-conocimiento del valor musical del habla.

El prototipo que comparto lo he desarrollado en mi condición de profesor a cargo de la asignatura de Técnica Vocal I de la carrera de Pedagogía en Educación Artística que ofreció la Universidad Católica Silva Henríquez, durante el primer semestre del 2020, en formato no presencial. Su intención es volver a asociar las afectaciones emotivas y musicales de los jugadores/as con el ejercicio corporal de la fonación. Un retorno al cuerpo como lugar del sentido musical.

Esta experiencia pedagógica contempla dos dinámicas de trabajo: la creación de un tablero y la experiencia del juego.

Primero, se invita a los jugadores/as a escribir un número indeterminado de palabras que suelen ser usadas para referirse a un imaginario colectivo, comunes para el grupo. Para el caso del ejemplo que comparto el imaginario fue: Estallido Social del 18 de octubre de 2019 y Covid-19.

Fuego	Políticos	Cerdos	Chatos	Mentiras	Televisión
Educación	Ladrones	Asesinos	Milicos	Calle	Pueblo
Enemigo	Miedo	Molotov	Primera	Línea	Rol
Violencia	Piñera	Chadwick	Apruebo	Pacos	Humillación
Balas	Ojos	Yuta	Bastardos	Montajes	Represión

Con estas palabras se confeccionará el tablero del juego.

Posteriormente, las palabras serán desmembradas para obtener de ellas nuevos fonemas. Estos se dispondrán sobre el tablero ordenados en tres niveles de dificultad ascendente para la fonación (descendentes en el tablero).

¹ La construcción de espacios pedagógicos amables con las dificultades afectivas y cognitivas que conlleva una práctica cultural tan densa como la práctica vocal hablada y cantada, es un aspecto fundamental para la correcta formación técnica de músicos y profesores de música. La técnica vocal debe sumar a sus tradicionales enfoques anatomistas y funcionalistas, didácticas para el desarrollo de la imaginación, la escucha creativa y la sensibilidad afectiva de la voz.



La mecánica de juego consiste básicamente en la lectura en voz alta de los fonemas obtenidos (carentes de sentido o valor lingüístico) de forma consecutiva y generando trayectorias indeterminadas. Más adelante se habilitarán todas las direcciones posibles para las trayectorias de lectura y ya no solo la de izquierda a derecha.

En el primer nivel, dos fonemas de colores distintivos indican el lugar de **partida** y **llegada** en cada turno de juego. Los distintos niveles estarán conectados por un grupo de fonemas que llamaremos **“puertas”** (ver tablero). El cuarto nivel quedará vacío en el tablero para propiciar la invención espontánea de fonemas.

Desde el fonema de partida, los jugadores/as se desplazarán en cualquier dirección, prefiriendo los fonemas conjuntos e intentando llegar con este movimiento hasta el cuarto nivel. Posteriormente, harán una trayectoria de retorno al punto de partida.

Para asegurar que el jugador/a realice un mayor recorrido por el tablero, se agrega una última regla: la trayectoria de retorno se debe hacer pasando por **“puertas”** distintas a las usadas en la trayectoria de salida.

Cuando esta mecánica ya esté comprendida por los jugadores/as y estos comienzan a recorrer el tablero, estamos frente a una "experiencia de fonación organizada por un criterio de desplazamiento espacial", ya no lingüístico.

Entonces, el profesor/a podrá solicitar a los jugadores/as variaciones en los parámetros musicales como el timbre, la agógica, la articulación, u otros que afecten la fonación durante las trayectorias de lectura de los fonemas, y que puedan responder a un interés pedagógico determinado.

La variación de cualquiera de estos parámetros implica acciones físicas nuevas en la fonación, en este sentido, el trabajo sobre estas acciones y su dificultad nos permite situar el aprendizaje en la experiencia corporal del jugador/a.

A continuación, describo algunas posibilidades de juego que han sido probadas con este prototipo:

Coordinación y equilibrio: un aspecto interesante de trabajar con los jugadores/as será el de la continuidad. Cuando los participantes se enfrentan a la dificultad de recorrer el tablero en sus diversas trayectorias, pondrán en juego su capacidad de coordinación respiratoria y muscular. De esta coordinación dependerá la continuidad y fluidez de su fonación.

Se puede solicitar a los jugadores/as que realicen sus trayectorias con determinadas agrupaciones rítmicas o solicitarles que cambien su agógica y articulación por nivel. Esto constituye una invitación a *hacer sonar* los aspectos espacio-temporales de la música. Entonces podemos realizar algunas preguntas sencillas tales como: ¿qué dificultades te hacen detenerte o interrumpir tu jugada? Pienso que esta orientación en el juego puede ofrecernos un momento precioso para trabajar y problematizar las nociones de pulso y ritmo en tanto experiencias físicas, y así vitalizar estos conceptos musicales.

Voz de poeta: Se solicita a los jugadores/as realizar su trayectoria de lectura como si estuvieran declamando una poesía. Se les invita a reconocer y cargar afectivamente las palabras que se forman; a inventar su sentido y a notar que esa nueva significación es en realidad un gesto de su fonación.

Luego, entendida esta posibilidad de juego, se le pide al grupo que escriba un poema hecho de palabras recogidas libremente del tablero y lo declame.

Wickedu tajés i bo jos cha prue
Me violtos cosencia yuta
¿Pobosos yuta ñera wickedu moloción?
Dostardos, chanidad miebo igniencia.

Mechati labaca lecapí droase,
monwick jesunos micerbo
eráfue blocos edutos dota
prioivi edro prego robatos.

Canción espontánea: Cuando la dinámica de trabajo ya ha sido entendida y disfrutada por el grupo, se puede solicitar que las trayectorias se hagan entonando melodías inventadas espontáneamente.

Esta exigencia supone una mayor dificultad fonatoria, pues enfrenta a los jugadores al problema de crear un orden con sentido musical para las alturas. Sin embargo, el vértigo de crear ha sido la tónica del juego. Se han creado fonemas, se han cursado trayectorias, se han inventado nuevas palabras, se ha investido de *sentido* y ese *sentido* se ha evidenciado en una serie de acciones corporales. Ahora, el cuerpo está disponible para experimentar la dificultad de improvisar una melodía.

Las nuevas exigencias de fonación nos permitirán entrar en asuntos como la construcción de formas melódicas o la coherencia gesto-idea. Conceptos como desarrollo, contraste, repetición, entre otros, podrían considerarse como una nueva consigna en una nueva jugada. Pero, ¿desarrollar qué? ¿contrastar qué? ¿repetir qué? Independiente de las respuestas, el aporte que veo en estos ejercicios, es que tanto jugadores/as como profesor/a, estarán hablando sobre la experiencia de un cuerpo que *hace sonar* y no solo sobre contenidos conceptuales.

El producto obtenido con los estudiantes ha sido, sobre todo, divertido. El vértigo de las trayectorias, la falta de equilibrio, los ahogos y las lenguas trabadas generan mucha risa durante el desarrollo del juego y son el centro de su aporte didáctico: situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la *dificultad corporal* de *hacer sonar* la voz.

Esta experiencia didáctica ha pretendido contribuir al objetivo de sensibilizar los aprendizajes musicales de los estudiantes y a fortalecer a la comunidad educativa.

El vínculo entre música y palabra nos es inevitable, pero su frágil danza suele omitir al cuerpo. La voz tiene toda la potencia pedagógica de las fronteras. Es capaz de soportar delirios, discursos y canciones sin nunca ser más que un gesto físico. El sentido musical y su *escucha* son una potencia del cuerpo.

Referencias:

- Andrea Potestà. (2020). Gesto. Merleau-Ponty, desde la palabra al gesto.. Santiago: Editorial Metales Pesados.
Mariolina Salvatori. (2000). Case study 8. Difficulty: The Great Educational Divide. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Gonzalo Ramos Castro
gonzaloramoscastro@gmail.com

RESEÑA

“LA VICUÑA ROJA”

12 piezas de raíz popular para orquesta de cuerdas juvenil

Rodrigo Durán y Sexteto de Cámara U. de Concepción. Concepción:

Proyecto financiado por el Consejo de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, 2015.



“Tocar y divertirse”. Inspirado en esa asociación, el músico y compositor penquista Rodrigo “Peje” Durán compuso estas 12 piezas destinadas a las orquestas infantiles y juveniles, que constituyen la suite “La Vicuña Roja”. El proyecto contiene un libro con la música escrita, incluye dibujos de la arquitecta y diseñadora Marianela Camaño y también contiene una conversación con el compositor. El disco compacto incluye el audio y las partituras en formato pdf destinadas a los directores de orquesta y músicos en general.

Junto con Rodrigo Durán, autor y chelista, participa el Sexteto de Cámara de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Concepción, integrado por Walter Barraza y Pamela Astorga, violines; Carlos Díaz, viola; Jorge Tapia, contrabajo, y Pablo Soza en percusión.

Además de la música propiamente tal, Rodrigo Durán incluyó breves comentarios para cada una de sus composiciones, como por ejemplo, Nubes: “Vivo en una nube, y apenas veo la punta de mis dedos” o Docuecafónica: “Un corazón, dos oídos, tres tristes tigres, cuatro estaciones, cinco sentidos, media docena de empanadas, siete tazas

pero de tinto, Pinocho mentiroso, Nueve y sinfonía, ¿Diez mandamientos?, Once de Septiembre, Docuecafónica fue mi tonada”.

El origen de este trabajo se debe a la necesidad de proveer repertorio de tradición escrita para estas agrupaciones, que actualmente suman unas 400 o 500 orquestas infantiles y/o juveniles. El repertorio que interpretan estos conjuntos está centrado casi exclusivamente en compositores pertenecientes al canon de la música académica de arte y ocasionalmente tocan arreglos de piezas populares o folclóricas. Además de lo anterior, existen pocas obras escritas exclusivamente para estas formaciones y que estén conectadas con el contexto actual. A juicio del compositor, el aporte creativo con músicas que estén situadas desde el territorio, ayudan a terminar con la división que se presenta desde las mismas orquestas cuando, desde las prácticas musicales, se dividen entre aquellas que tocan repertorio clásico-romántico de aquellas que interpretan solamente repertorio latinoamericano, lo que constituye una división sin sentido. También hay otra génesis, biográfica y experiencial, relatada por el propio autor, cuando señala que una noche compuso el huayno “La Vicuña Roja” para sorprender al día siguiente a los niños de Quilleco. Luego, de manera gradual vinieron otras composiciones y arreglos de raíz popular que fueron nutriendo paulatinamente este disco.

El compositor penquista Rodrigo Durán trabajó sobre estilos y géneros diversos como huayno, jazz gitano, metal, cumbia, una sikuriada y una tonada triste presentada como cueca docuecafónica, además de ritmos, ejercicios y uso de armónicos naturales. La estética de estas piezas tensionan los límites entre lo popular y lo docto, una frontera problemática y debatible, ya que hay muchos ejemplos musicales que friccionan estas separaciones. Aún más teniendo en cuenta el mundo de niños y jóvenes que integran estas orquestas y que en paralelo escuchan y tocan de todo.

Con propósito didáctico y de prácticas de conjunto, las piezas se presentan graduadas por orden de dificultad: las tres primeras pueden ser tocadas por niños que se están iniciando para posteriormente irse complejizando paulatinamente hasta llegar a la pieza final. Por otra parte, Durán destaca que hay aspectos musicales que a veces a los músicos profesionales les cuesta abordar y, en cambio, en los niños fluyen de manera natural. Quiso entonces potenciar ese talento y en algunos casos deconstruir ciertos discursos sonoros para darles otros sentidos. Una parte del carácter de la música folclórica y popular permitió que estas composiciones, potenciadas por el autor, hagan suyo eso de tocar y jugar, que en diversos idiomas tienen un doble significado (play, jouer, spiel musik, entre otros). Por eso que Durán propone aquí cruces inesperados, citas, encuentros y reinterpretaciones. Juegos finalmente. Quizás Curvicumbia o Pitzikuriada sean el mejor ejemplo de estos procedimientos.

Por otra parte, son evidentes las influencias en el autor de grupos como Entrama, Quórum, Pichicahuín y Los Temibles Sandoval, cuyas estéticas y búsquedas le sirvieron a Durán como referente y estímulo creativo. También se advierten influencias de Ginastera, Villa-Lobos, Luis Advis o Los Jaivas. Pero hay más. Consideramos que visibilizar estos materiales, a veces desplazados por procesos hegemónicos, puede contribuir a su dignificación y valoración como parte de nuestro patrimonio no solo sonoro, sino que también como basamento socio-cultural, como modos de entender y estar en el mundo, así como su relación con la contemporaneidad y sus polisemias.

El set de partituras de las 12 piezas que constituyen “La vicuña roja”, son: **La vicuña roja** (ritmo de huayno, en la menor), **Carrusel de viento** (creación en 3/4 en base a un ostinato, modo dorio, forma simétrica), **El Horizonte** (ejercicio de arco en 4/4, con cuerdas al aire y elementos de contrapunto), **Autos locos** (ejercicio de velocidad, ritmos irregulares, mixolidio y escala hexáfona), **Kelü Keltehue** (ritmo mapuche en 6/8, con efectos descriptivos), **GipsyriWashi** (jazz gitano. Analogía música-armonía a través de un breve cuento), **Curvi cumbia** (cumbia con armonía andina y ejercicio de improvisación), **Letal metal** (heavy metal, en modo frigio, uso de acentos y virtuosismo), **Chilian pulgarian** (ritmo búlgaro en 7/8, diversos modos y desafío de velocidad), **Nubes** (uso de los armónicos naturales en 5/4), **Pitzikuriada** (sikuriada para pizzicato, 4/4 en la menor) y **Docuecafónica** (Tonada triste con elementos dodecafónicos y tonales)¹.

Rodrigo Pincheira A.
Universidad Católica de la Santísima Concepción
ropinal@gmail.com

¹ Nota del editor: la obra completa se puede escuchar en el Soundcloud del autor, <https://soundcloud.com/rodrigo-duran-293355885/sets/la-vicuna-roja>

RESÚMENES DE TESIS

González Salazar, Ana Paulina 2018. *La música en la Filosofía Montessori. Propuesta pedagógica de recursos didácticos, para niños que cursan 1° y 2° básico en el Colegio Epullay, Comuna de Peñalolén.* Tesis para optar al grado académico de Magíster en artes musicales, con mención en didáctica de la música. (Profesor Guía: Freddy Chávez Cancino). 120 pp. Santiago: Escuela de Música, Facultad de Humanidades, Universidad Mayor.

El objetivo principal de esta tesis radica en la elaboración de una propuesta pedagógica de recursos didácticos que responden a la interrogante de cómo realizar las clases de música para los niveles 1° y 2° básico en el Colegio Epullay Montessori, en concordancia con los planes y programas del currículum nacional y el enfoque dado por la Filosofía Montessori y su aplicación en el salón de música bajo un enfoque metodológico de investigación-acción.

Esta propuesta didáctica se implementó en el aula considerando tres focos teóricos esenciales propuestos por Montessori: La Observación; Los Períodos Sensibles; y El Ambiente Preparado, propiciando de esta forma, un aprendizaje en que el niño es el principal foco de acción.

Este proceso consideró pertinente un marco teórico que dé cabida a las observaciones actuales de las docentes del ciclo en cuestión y su relación con los estudios de María Montessori para este período etario. Allí se pueden evidenciar diferencias en el niño actual y los principios del enfoque Montessoriano de origen, estableciendo con esta acción una filosofía que no queda del todo plasmada en la mera doctrina de lo investigado por la doctora, sino que se interpreta y utiliza como pie inicial complemen-

tario al ejercicio de observación constante. Esto permite la recopilación de datos particulares de cada niño, considerando así las necesidades sicopedagógicas y biológicas en coherencia con el entorno sociocultural y los estímulos expuestos en la actualidad. Los registros de observaciones actuales y estudios de la etapa de desarrollo de los niños que cursan 1° y 2° básico fueron guía en la toma de decisiones teórico-didácticas para la elaboración del material.

Como parte de la investigación, se pretendió dar coherencia respecto de la propuesta del Ministerio de Educación en relación con la disciplina en los Programas de Estudio vigente para 1° y 2° básico, rescatando principalmente la organización curricular visualizada en tres ejes fundamentales que permiten el desarrollo de las principales habilidades que ofrece la música; Escuchar y Apremiar; Interpretar y Crear; Reflexionar y Contextualizar.

La elaboración de diversos materiales manipulables, originales, que permitieran la posibilidad de ser desarrollados de manera simultánea, individual y autónoma, fue un eslabón importante a considerar para la implementación del Ambiente Preparado, en donde el rol del profesor no interviene el trabajo del niño, pero lo observa y registra detenidamente su proceso. De esta forma,

se nutrió de actividades explicitadas paso a paso que consideraran estos tres ejes fundamentales planteados en el programa de la asignatura por un período de 4 semestres, que busca potenciar en este espacio musical el desarrollo de la autonomía, la libre elección, el movimiento, el trabajo, la espiritualidad, la socialización, voluntad y disciplina entre otros principios de la filosofía.

Finalmente se concluye que la implementación de la propuesta concretada el primer

semestre del 2018, aporta en el desarrollo de las habilidades musicales desenvuelta en libertad y en un profundo autoconocimiento de sus capacidades e intereses, provocando un clima de trabajo concentrado y motivante en el ciclo propuesto por la metodología que responde a la interrogante en cuestión. Sin embargo, el ciclo propuesto por la metodología de investigación-acción y los registros observados, nos permite considerar mejoras en la práctica pedagógica para implementaciones posteriores.

Ana González
anaprofesoramusica@gmail.com

Ariel Grez Valdenegro. 2020. *Los bordes de la caja. Presupuestos epistemológicos y estrategias de vinculación en las memorias para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música.* Memoria para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música. (Profesor guía: Rodrigo Torres Alvarado). Santiago: Departamento de Música, Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

El objetivo principal de esta investigación es revisar críticamente el modelo de construcción de conocimiento de una comunidad académica específica, que se articula en torno al programa de Profesor Especializado en Teoría General de la Música, impartido por la Universidad de Chile. Para ello, se realizó un análisis crítico de un conjunto de diez trabajos finales de dicho programa, circunscritos a dos ámbitos curriculares referidos específicamente a la enseñanza de la Armonía y de la Educación Ritmo Auditiva.

Esta revisión se contextualizó históricamente, tanto a nivel país como institucional, y se situó en un marco teórico que incluyó ideas que provienen tanto de los estudios decoloniales, como de la estética y de la investigación musical. En el cuerpo del texto, el fruto de la revisión pormenorizada de cada memoria se entrega cronológicamente, y se estructura en torno a dos ámbitos que fueron de mayor interés y recurrencia para el investigador, a saber, los conceptos de música y escucha. Por otra parte, se indagó sobre la pertinencia del conocimiento producido por esta comunidad, indagando en torno a cuáles serían las perspectivas de vinculación que abrirían las investigaciones, tanto en el sentido de su potencial aporte a la comunidad musical, como a las vinculaciones de distintos contextos epistémicos o a la instalación de nuevas preguntas de investigación.

En sus conclusiones, se presenta el detalle de los conceptos y temáticas que aparecieron en forma reiterada en distintos trabajos, los que ascienden a 26. Uno de los hallazgos relevantes fue la aparición de ideas que no se sustentaban en la revisión bibliográfica, por lo que fueron descritos como *presupuestos epistemológicos*. Entre ellos, cabe destacar la idea de la universalidad de la música, describiéndola como un lenguaje unitario, apelando al imaginario de la música absoluta, o la caracterización de la escucha como un fenómeno racional que orbita en torno a los componentes estructurales de las obras musicales, sin considerar su aspecto intersubjetivo, estético o culturalmente situado.

El trabajo cierra con una reflexión en torno al devenir de la producción de conocimiento descrita, planteando que estos *presupuestos epistemológicos* vendrían a constituirse como los bordes de una caja negra, puesto que no permiten profundizar en torno a la complejidad del fenómeno musical. Sin embargo, el análisis de esta deriva de producción de conocimiento deja también de manifiesto que, más allá de la transmisión de estos *presupuestos*, existen tensiones, además de la inclusión de prácticas diversas. A este contexto es al cual el autor busca aportar proponiendo temas para el debate en el seno de esta comunidad de conocimiento, de la que también es parte.

Ariel Grez Valdenegro
arielgrezv@ug.uchile.cl

NOTA

V Día de la Educación Musical

El Día de la Educación Musical es un evento organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (**FLADEM-Chile**), cuya finalidad es crear mayor conciencia acerca del valor de la música en la formación integral del ser humano, estableciendo una red profesional entre educadores musicales de todo el continente por medio de talleres, investigaciones y ponencias realizadas por distintos agentes del mundo educativo y artístico musical.

Este evento se ha venido consolidando desde el año 2016, y este año 2020 no fue la excepción, conmemorando su 5ta versión el pasado viernes 29 de mayo.

El actual contexto de pandemia por Covid-19 y las medidas tomadas por el gobierno para afrontar la crisis, evitaron que el evento se pudiera realizar de manera presencial como en versiones anteriores. Sin embargo, dada la importancia que el evento representa para el gremio, los organizadores decidieron modificar la planificación para realizar esta versión de manera online¹.

Siguiendo la programación de costumbre, la jornada fue inaugurada por el anfitrión y representante de **FLADEM-Chile**, Miguel Cid, seguido de un video resumen de lo que fueron versiones del evento en años anteriores. Le siguieron las palabras de bienvenida de Paula Huerta, presidenta de **FLADEM-Chile**, y Adriana Rodríguez, presidenta de **FLADEM internacional**, quienes contextualizaron la difícil situación en la que se encuentra la enseñanza musical en nuestro país, calificada como una asignatura que siempre ha estado en peligro de extinción, y cómo los últimos eventos acontecidos a nivel nacional han sensibilizado el debate sobre la manera de entender la educación musical en una sociedad cruzada por distintas necesidades y privilegios.

El evento se desarrolló por medio de ponencias y talleres de transmisión ininterrumpida, intercalados por videos con canciones y saludos para los docentes en música. La pregunta fundamental que rigió el tópico de las ponencias fue **¿Cómo enseñamos bajo el actual contexto de pandemia y teleclases?**

1 Enlace del canal de YouTube de FLADEM-Chile, https://www.youtube.com/channel/UCc-3pGWTd_xJ-K00dX8dTyA/videos

Sin embargo, el estado de crisis manifestado por el estallido social desde octubre del año pasado, y las recientes reformas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación, entre ellas la del decreto exento N° 1363 que eliminó la obligatoriedad de las horas de música en los colegios, fueron factores determinantes en el desarrollo de los discursos.

Cabe destacar las palabras de Adriana Rodríguez, quien tras declarar los objetivos fundamentales que rigen el accionar de la organización, ofrece su respaldo a **FLADEM-Chile** en su lucha por la reivindicación de la enseñanza musical a partir de las horas pertinentes de música dentro del plan de estudios y en la realización de estos eventos, pues con estas acciones están valorando y ejerciendo dichos objetivos.

Uno de los momentos más emotivos se vivió durante el homenaje rendido a Margarita Fernández Grez, una de las 4 fundadoras de **FLADEM** junto a Gloria Valencia, Carmen Méndez Navas, y Violeta Hemzy de Gainza en 1994, quien falleció recientemente a fines del año pasado.

Como homenaje se abrió un espacio de videos en su honor, destacando las palabras de Gloria Valencia (**FLADEM Colombia**) y Carmen Méndez Navas (**FOCODEM Costa Rica**), quienes hablaron de la vida de Margarita Fernández, de su relación como colegas, amigas y profesionales, y como su visión y lucha por reivindicar la Educación Musical en Latinoamérica fueron una constante durante toda su vida.

El evento no estuvo exento de problemas, dado lo que implica organizar una transmisión en vivo de dicha magnitud. Una de las ponencias se cayó a mitad de su desarrollo debido a problemas de conexión, en ocasiones los micrófonos manifestaban problemas de latencia, o se encontraban muteados. Sin embargo, el esfuerzo y la dedicación de quienes lucharon por sacar este evento adelante a pesar de todo es, en palabras de Adriana Rodríguez, “una señal de resistencia y coraje que demuestra que nada impedirá que la educación musical esté en los hogares chilenos”.

Rubén A. Carmona G.
Estudiante
Pedagogía en Educación Media para Licenciados
Universidad Andrés Bello
r.carmonagonzlez@uandresbello.edu

NOTA PARA LOS AUTORES

Revista Átemus recibe propuestas de publicación en forma de artículos de investigación, de carácter original e inédito, ensayos y reflexiones, así como reseñas de libros, discos o eventos académicos, los cuales deben adscribirse a las normas de publicación de la revista.

Los trabajos propuestos son evaluados según la modalidad doble ciego, por pares investigadores, pudiendo ser aprobados, aprobados con reparos o rechazados para su publicación. Aquellos que presenten reparos, tendrán treinta días para acoger las sugerencias. Los que no se adscriban a las normas de publicación de la revista serán rechazados.

Toda publicación presentada en *Revista Átemus* debe ser original e inédita. Toda publicación que esté en proceso de edición en *Revista Átemus* no podrá estar sujeta a procesos simultáneos de evaluación en otros medios. En caso de requerirse un evaluador específico, éste será consultado dentro de los colaboradores de la revista.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Originalidad del tema propuesto.
- Adecuación a la línea editorial de la revista.
- Rigor científico tanto en la elaboración como en las conclusiones: reconocimiento obligatorio de fuentes bibliográficas; consistencia y fiabilidad; honestidad en el uso de la información; equilibrio e imparcialidad en las reseñas (notas, reseñas, resúmenes de tesis); reconocimiento de aquellos que hayan enriquecido el trabajo presentado.
- Cumplimiento a los requisitos de edición de la revista.

Todas las propuestas de publicación deberán ser enviadas en adjunto al correo electrónico revista.atemus.uchile@gmail.com, indicando en el cuerpo del correo la identificación del emisor; su filiación institucional; y el tipo de propuesta de publicación.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Átemus solo acepta trabajos en castellano.

Los artículos se presentarán con una extensión máxima de 20 páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo bibliografía y ejemplos. Las experiencias pedagógicas, reflexiones y experiencias profesionales interdisciplinarias no podrán sobrepasar las diez páginas.

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12.

Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con una extensión máxima de 250 palabras.

El material gráfico debe remitirse con una resolución mínima de 300 ppp.

Los ejemplos musicales deben enviarse en el cuerpo del texto y en archivo aparte, en formato jpg o tiff y con una resolución de 300 ppp como mínimo, señalando claramente su ubicación dentro del texto.

TABLAS Y FIGURAS:

Todas las figuras deberán incluir su respectiva descripción, de forma centrada y bajo la figura, señalada con numeración correlativa:

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

Las tablas deberán estar presentadas con un título, centrado y sobre la tabla. Deberán estar numeradas de forma correlativa, pero de manera independiente a las figuras.

CITAS TEXTUALES Y PARÁFRASIS:

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben escribirse entre comillas dentro del cuerpo del texto, señalando a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación de la cita y el número de página.

Ejemplo:

“Basta con obtener del niño que se mantenga derecho, que cante suavemente con su ‘voz linda’ y no con la ‘fea’ que adopta en algunos momentos” (Willems, 1968:64).

Las citas de 40 palabras o más se escribirán sin comillas, en tamaño 10 y párrafo aparte. Con margen izquierdo y derecho reducido en 1,5 cms. con respecto a los márgenes externos.

Ejemplo:

Partiendo de la experiencia poética y campesina del Canto a lo Divino, habría que apuntar que dicha espiritualidad se alimenta de una tradición juglaresca de origen medieval, que, recogiendo la cultura popular carnavalesca, y, al mismo tiempo, un cristianismo de raigambre franciscana, ha alimentado durante siglos una resistencia (y hasta una inversión simbólica) de las religiosidades del “poder” (tan importantes en la “Cristiandad” hispanoamericana) (Salinas, 1992:42).

Las paráfrasis se señalarán entre paréntesis, indicando apellido de autor y fecha.

Ejemplo:

El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

Deben evitarse en lo posible los pie de páginas, utilizándolos solo para aclarar o aportar información relevante respecto del texto. En este caso, deberá usarse un tamaño inferior de tamaño de letra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Las referencias bibliográficas deberán presentarse por orden alfabético y de manera correlativa. No deben consignarse en la bibliografía final textos que no sean citados y deberán ajustarse al siguiente formato:

Libro:

García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas*. Barcelona: Grijalbo.

Artículo de revista:

Izquierdo, José Manuel. 2011. "Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX". *Resonancias* 28 (mayo), pp. 33-47.

Allende-Blin, Juan. 1997. "Fré Focke y la tradición de Anton Webern". *RMCh*, Vol. 51 N°187 (enero), pp. 56-58.

Artículo en obra colectiva:

Spivak, Gayatri. 1988. "Can the Subaltern Speak?". En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: University of Illinois Press, pp. 271-313.

Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:

González, Juan Pablo y Rolle, Claudio. 2005. *Historia social de la música popular chilena, 1890-1950*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Casa de Las Américas.

Artículo o libro colectivo de más de dos autores:

Lomax, Alan et al. 1968. *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.

Varias obras del mismo autor:

Merino Montero, Luis. 1979. "Presencia del creador Domingo Santa Cruz en la Historia de la Música Chilena", *Revista Musical Chilena* 146 (abril-septiembre), pp. 15-79.

----- . 1993a. "Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente" Primera parte. *Revista Musical Chilena* Vol. 47 N°179 (enero-junio), pp. 5-68.

----- . 2015. "La problemática de la creación musical, la circulación de la obra, la recepción, la crítica y el canon, vistas a partir de la historia de la música docta chilena desde fines del siglo XIX hasta el año 1928", *Boletín música* 36, pp. 3-20.

Recursos en línea:

Salvo, Jorge. 2013. "El componente africano de la chilenidad". *Persona y Sociedad* Vol. 3 N° 27, pp. 53-77.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave_Route_Map.pdf.
[Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2012]

Las referencias discográficas y audiovisuales deberán aparecer en listas separadas tomando como referencia los ejemplos que se entregan a continuación. Sin desmedro de lo anterior, también deberán ser citadas en las notas al pie, para que se pueda identificar en las referencias bibliográficas.

Discos:

Érase una vez... El barrio. 2014. Taller Tambor. Santiago: Producción independiente con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Audiovisuales:

Violeta se fue a los cielos. 2011. Dir. Andrés Wood. DVD. Santiago: Wood Producciones, Bossa Nova Films, Maíz Producciones.