

Volumen 3, número 5. Julio 2018. Santiago de Chile



DMUS
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Átemus

**Revista electrónica Átemus
Departamento de Música
Facultad de Artes
Universidad de Chile**

© 2018 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: revista.atemus.uchile@gmail.com





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 torno a 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 3, número 5. Julio 2018. Santiago de Chile

Departamento de Música – Facultad de artes

Universidad de Chile

Decano

Luis Orlandini R.

Director DMUS

Wilson Padilla V.

Revista Átemus

Dirección

Claudio Merino C.

Subdirección

Tania Ibáñez G.

Asistente de Dirección

Fernanada Vera M.

Comité editorial

Gladys Briceño Z.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Freddy Chávez C.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

María Soledad Donoso U.
Universidad de Concepción

Nicolás Masquiarán D.
Universidad de Concepción

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

Luis Orlandini Robert

Facultad de Artes de la Universidad de Chile

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.

EDICIÓN, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Rocío Zúñiga M.



COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Felipe I. Porflitt Becerra - Pontificia Universidad Católica de Chile

Ricardo R. Rosas Díaz - Pontificia Universidad Católica de Chile

Marion P. Garolera Rosales - Pontificia Universidad Católica de Chile

Sebastián Castro - Universidad Nacional de La Plata

Favio Shifres - Universidad Nacional de La Plata

Nicolás Masquiarán Díaz - Universidad de Concepción

Andrés Muñoz - Universidad de Chile

Sofía Carrasco - Universidad de Chile

Óscar Pino

Raúl Alejandro Almeida Álvarez - Universidad de Concepción

Carolina A. Muñoz Lepe - Universidad Tecnológica de Chile INACAP

CONTENIDO

Editorial	1
Entrevista	
<i>La pertinencia de lo vernáculo, lo popular y lo académico en la formación musical</i> Entrevista a Cristina Álvarez	2
Artículo	
<i>Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: Diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto</i> Felipe I. Porflitt Becerra - Ricardo R. Rosas Díaz - Marion P. Garolera Rosales	9
<i>Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios</i> Sebastián Castro - Favio Shifres	19
<i>Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical.</i> Nicolás Masquiarán Díaz	27
Reseña de fonograma	
PURREIRA. José Antonio “Chicoria” Sánchez. Oscar Pino	42
Resúmenes de Tesis	
Muñoz González, Andrés y Carrasco Salazar, Sofía. 2017. <i>Las experiencias previas en el proceso de aprendizaje auditivo de estudiantes universitarios de música en nivel inicial.</i> Andrés Muñoz González	44
Almeida Álvarez, Raúl. 2017. <i>Fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción.</i> Raúl Almeida Álvarez	45
Notas	
Coloquio “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios” Carolina A. Muñoz Lepe	46
Nota a los autores y normas de publicación.	48

EDITORIAL



En esta revista número 5 volumen 3 compartimos con ustedes el éxito obtenido en el coloquio Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios, realizado en enero del presente año en dependencias de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, en el que *Revista Átemus* fue uno de los organizadores. El éxito de ese coloquio se vio reflejado en que convocó tanto a investigadores y profesionales de la música a nivel nacional como internacional, y que junto a la gran cantidad de asistentes, permitió un espacio propicio para compartir y dialogar en torno a la diversidad de temáticas abordadas.

En este mismo marco del coloquio, se realizó la asamblea anual número 16 de Fladem Chile, convocando a sus socios a nivel nacional, donde se dio cuenta de las actividades realizadas durante el 2017, y las proyecciones y desafíos para el 2018.

Los detalles pueden ser revisados en: <http://flademchile.blogspot.com/>

En el presente número presentamos la entrevista realizada a Cristina Álvarez, “Camino de descubrimiento entre los repertorios académico, vernáculo y popular para la formación musical de las personas”, en la que esta destacada académica de la Universidad de Chile nos revela aspectos relacionados con su extensa experiencia en la docencia especializada de la música y sus apreciaciones respecto de la formación profesional musical.

Se incluyen tres artículos cuyas temáticas fueron abordadas por sus autores durante el coloquio antes señalado. En el primero de ellos, “Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical” de Nicolás Masquiarán Díaz de la Universidad de Concepción, el autor reflexiona sobre su experiencia personal en el ejercicio de la docencia universitaria, para la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, específicamente en el área de Cultura Musical. En segundo lugar, presentamos el artículo “Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios”, de Sebastián

Castro y Favio Shifres, ambos adscritos a la Universidad Nacional de la Plata. En este trabajo, los autores profundizan sobre la temática de la colonialidad musical observada en los estudiantes que ingresan a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata, a partir del análisis de datos obtenidos de la aplicación de cuestionarios. El último de los artículos, “Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: Diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto”, de los autores Felipe Porflitt Becerra, Ricardo Rosas Díaz y Marion Garolera Rosales, se refiere a un estudio descriptivo que muestra hallazgos en el área de la cognición musical, comparando desempeños cognitivos en sujetos músicos y no músicos, asociados a funciones ejecutivas.

En la sección *reseñas*, Óscar Pino, intérprete y director musical del grupo Zapallo, nos comparte sus apreciaciones respecto del disco de música para la infancia de Juan Antonio “Chicoria” Sánchez, “Purreira”, publicado en 2014.

Se incluyen en este número dos resúmenes de tesis. El primero de ellos “Las experiencias previas en el proceso de aprendizaje auditivo de estudiantes universitarios de música en nivel inicial” de Andrés Muñoz y Sofía Carrasco; y “Fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II, de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción”, de Raúl Almeida.

Finalmente, la musicoterapeuta e investigadora Carolina Muñoz nos comparte sus apreciaciones, consideraciones y proyecciones respecto del coloquio “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios”.

Claudio Merino Castro

Director

Tania Ibáñez Gericke

Subdirectora

Revista Átemus

Entrevista a Cristina Álvarez:

La pertinencia de lo vernáculo, lo popular y lo académico en la formación musical

Nos encontramos con Cristina Álvarez Adasme en el Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, la misma casa de estudios donde desarrolló extensamente su carrera académica. Egresada de musicología, opta por titularse como Profesora Especializada en Teoría General de la Música el 4 de septiembre de 1973. Fue profesora de teoría y solfeo y de piano complementario. También fue directora del Conservatorio Básico de Extensión y Secretaria de Estudios, jubilando el año 2010.

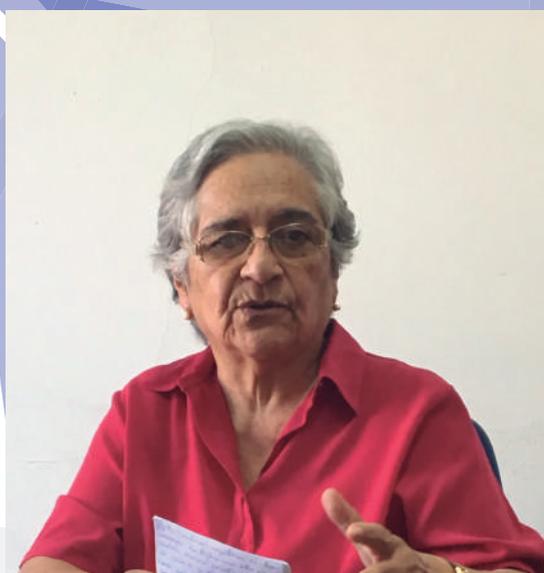
En su práctica docente, particularmente en la transcripción musical, incluyó un amplio repertorio, tanto vernáculo latinoamericano como de la música popular en general.

¿Qué lugar ocupa la transcripción musical para la formación del músico, considerando que actualmente los avances tecnológicos permiten que podamos contar con dispositivos o programas que nos ayudan a realizar esta tarea, por ejemplo, utilizando la tecnología MIDI?

Tendría que empezar diciendo que el músico debe tener una discriminación auditiva muy fina, no solo para transcribir, sino también para ser un buen instrumentista. Me parece poco probable que exista un programa computacional que logre el trabajo que puede hacer un transcriptor por la gran diversidad y especificidad de elementos que entran en juego en los distintos tipos de música. Esto es evidente, por ejemplo, en las músicas de las distintas culturas indígenas, en que habría que diseñar un programa especial para traducir el canto de la machi o un canto trifónico de Atacama. Entonces yo creo que lo

estrictamente necesario para ese trabajo es una persona que tenga un muy buen entrenamiento auditivo, como el que creo que yo logré. En mi caso me favoreció el haber entrado a la música muy niña, porque eso que aprendes mientras vas creciendo es lo más firme, lo más valioso. Tú vas creciendo como persona, como individuo y musicalmente también. Yo partí a los ocho años con las clases de piano y de ahí no salí nunca más. Eso significa que en este momento van a ser casi 70 años.

¿Cómo se relaciona entonces la formación musical académica con el desarrollo de las habilidades auditivas para la transcripción de músicas de tradición oral?



ENTREVISTA ENTRE

Hice mi primera transcripción del canto de una machi después de haber terminado mi Seminario de Título con María Ester Grebe. Ella tenía un encargo de un instituto de folclor de Venezuela, en que le pidieron un trabajo sobre música mapuche. Ella hizo toda la investigación y me pidió que yo le hiciera las transcripciones. ¡Eso fue el año 74, imagínate! Desde los ocho años de edad, cuando comencé a estudiar música, hasta el 74, yo tenía 34 años. Había estudiado con María Ester Grebe todas las características de la música indígena en general, y también específicamente la música mapuche, porque ella tenía mucha experiencia en eso. Incluso había vivido por épocas junto a los mapuches, en una familia que conocía. Había estado inmersa en toda la cultura así es que yo, además de haber leído todas sus publicaciones, estaba informada directamente por ella. Pero al enfrentarme con el canto de una machi en una grabadora –una enorme, negra, de marca Nagra, que me prestaron en la Facultad–, con un tremendo rollo, ¡no te digo la experiencia que fue! Aprendí en la misma práctica, porque María Ester no me enseñó a transcribir. Ella me instruyó en todo lo demás, me corrigió, pero el trabajo mismo lo hice yo. El modo de operar para hacer una transcripción me lo elaboré yo.

Entonces fue un proceso muy creativo

¡Claro! Lo primero que aprendí fue que tenía que escuchar cada cosa muchas veces. Porque el canto de una machi tú no lo escuchas habitualmente en una radio ni en la televisión. Entonces tienes que meterte con todo, y es una cosa realmente muy grandiosa. Tus oídos empiezan a funcionar de otra manera. Pero el canto de una machi no es para enfrentarlo, por ejemplo, con un alumno de básica en la clase de lectura. Es para más adelante, para otra etapa.

“

LO QUE IMPORTABA ERA QUE EL ALUMNO APRENDIERA ALGO, QUE CONOCIERA ALGO QUE IBA A ENCONTRAR EN LA MÚSICA VIVA

”

Para enfrentarse a este tipo de desafío, ¿usted cree que es necesario haber pasado por el aprendizaje tradicional de la academia, por los códigos notacionales tradicionales?

Para mí fue necesario e importante. No me imagino cómo habría sido si yo hubiera llegado de la calle a meterme en este trabajo. Y por supuesto fueron muy importantes todos los profesores que yo tuve hasta antes de esa experiencia con María Ester Grebe. Porque antes de ese momento ya había mucho camino recorrido.

¿Quiénes fueron los profesores que destaca dentro de ese trayecto?

Mi profesora de Teoría y Solfeo fue la señora Cristina Pechenino. Para mí fue muy importante introducirme en el mundo de la audición a través de una persona como ella, con tanta disciplina. También tuve clases de armonía con don Jorge Urrutia y con don Carlos Botto. Todas esas personas dieron forma a este mundo

ENTREVISTA ENTRE

auditivo al cual yo estaba entrando. Mi profesora de piano fue la señora. Cristina Herrera, actualmente de 103 años. Después, en el nivel universitario, continué con la Sra. Cristina Pechenino durante el primer año de Ritmo Auditivo y luego hasta el quinto año con Andrée Haas. Armonía Superior e Historia de la Música con Don Carlos, y con Don Alfonso Letelier en el primer año. De ellos recibí todo este entrenamiento, junto con el trabajo personal que hace uno, de mucho estudio, de mucho escuchar. Eso es totalmente necesario.

¿Por qué se dedicó a trabajar con repertorios vernáculos dentro del contexto académico, como sucedió, por ejemplo, en su trabajo de tesis, titulado *Música latinoamericana: texto-guía de la lectura musical basado en materiales vernáculos latinoamericanos*?

Eso fue totalmente casual. Cuando yo estaba por egresar, en el 70, María Ester ofreció un Seminario de Título para los futuros profesores de teoría y solfeo. Fue idea de ella que este repertorio debía estar en las clases de lectura. Yo lo tomé porque era lo que se ofrecía en ese momento, pero no sabía en lo que me metía realmente. Entramos cuatro alumnas, pero mis compañeras se fueron retirando de a poco hasta que terminé yo sola. Debido a que un Seminario de Título no puede realizarlo una sola persona, María Ester resolvió que ella sería coautora.

¿Tuvo que realizar trabajo de campo durante ese proceso para recopilar el material con el que trabajaría en el Seminario?

En ese momento no. Fue un trabajo en el archivo de María Ester. Yo tuve la ventaja que ella contaba con el material, pero había que seleccionar de acuerdo a varios criterios. Esa fue una ardua tarea, que

abordé seleccionando por países, según me ofrecieran algún interés. Después me sumergí en los discos y los rollos de cinta para ir eligiendo los ejemplos. En eso María Ester confió mucho en mí, porque yo estaba pensando en mis alumnos y de acuerdo a los distintos niveles de mis cursos. En ese entonces ya llevaba unos años trabajando en la Universidad. En este trabajo empecé a aprender esta técnica de transcribir. Yo no tenía mucho conocimiento de lo que era el folclor, y la música indígena mucho menos. Pero como siempre fui una persona estudiosa y metódica, lo que María Ester me decía que hiciera, yo lo hacía. Así fue como pude llegar hasta el final y, una vez que estuve ahí dentro, no salí más.

El resultado de ese trabajo incorporó elementos adicionales a los signos tradicionales de la notación musical. ¿De dónde surgen estos?

Existe una tabla de signos adicionales que proviene de Béla Bartók y que yo recibí de María Ester con toda la información al respecto. Sobre esta tabla tuve que seleccionar lo que servía para lo que estaba haciendo.

¿Tuvo también que crear otros signos que no provenían de Bartók?

Más adelante tuve que recurrir a la notación de la música contemporánea, a signos que seleccioné de las revistas de cancioneros y también en algún momento tuve que inventar algo. Porque no había forma de graficar ciertas cosas, no estaba contemplado dentro de lo publicado. Así es que eso fue un trabajo largo, la parte más escabrosa de la transcripción. Lograr esos detalles de la nota que está levemente más alta o levemente más baja, o de una figura de nota que está levemente más larga o más corta de lo que está dibujado, ese detalle es la cosa fina, de mayor complejidad. Luego se le hace a uno habitual, pero cuando recién empieza es como aprender otro idioma.

Hay tantas cosas a las cuales uno debe poner atención como son las escalas especiales, que yo llamé “gamas”, porque no siempre eran escalas graduales. También métricas especiales, mucho compás mixto. Muchos ritmos irregulares, cambios de cifras, polirritmias, polimetrías, de todo lo que uno se pueda imaginar.

Además de su trabajo con María Ester Grebe, usted se vinculó estrechamente con la destacada investigadora y docente Margot Loyola. ¿Cómo surge esta relación?

Lo último que trabajé con María Ester fue un artículo sobre la trifonía que aparece en la Revista Musical Chilena en el 74. En el 72 nació mi hija menor, así es que me dediqué a ella y a mis clases, hasta que en los 80 me reencontré con Sergio Sauvalle, quien había sido mi alumno, y que estaba metido en el mundo de la guitarra chilena. Él me invitó a participar en un seminario que él organizó sobre música tradicional en el Instituto Cultura de Las Condes en el 91, porque él ya conocía mi trabajo. En ese seminario me encontré con Margot Loyola, que estaba en el público. ¡Yo quería morirme en ese momento, al hablar de este tema delante de ella! Y dentro de mis ejemplos musicales tenía muchas cosas del archivo de ella. Ella estaba sentada en primera fila y me observaba. Fue algo muy impresionante, porque yo la había seguido mucho tiempo, pero era primera vez que la tenía en vivo frente a mí. Y resulta que quedó muy encantada con esto que presenté y me esperó hasta el final para conversar conmigo. Me invitó a su casa. Eso fue más que un examen de título. Y desde el 91 hasta el año que ella falleció estuve a su lado trabajando con ella. Yo era como su “asesora musical”. Yo le pregunté si podía decir eso, llamarme así. “Por supuesto”, me decía. “Tú eres mi maestra”. Imagínate.

Porque ella contaba con instrucción musical

¡Por supuesto! Hasta el momento en que yo llegué, ella hacía sus transcripciones. Por supuesto que no tenía todo aquello que ya hemos hablado largamente, pero podía hacerlo con la experiencia de tal cantidad de años que llevaba en eso.

Tal vez ella sintió que usted podría resolver ciertas cosas de una manera más fluida y precisa, con toda la experiencia que usted ya demostraba

Si. Para ella, el hecho de que yo hubiera estudiado con “la Grebe”, como le decía, era suficiente presentación. Entonces empecé en eso de ser su asesora musical y posteriormente comencé a trabajar con ella en sus publicaciones. Participé con ella en el libro de la tonada¹, donde hice todas las transcripciones. Fue un trabajo de muchos años para ese libro. Luego vino el libro de la cueca², que fue una cosa titánica, realmente. Y después fue el libro de las danzas tradicionales³. Eso fue hasta el año que ella falleció, cuando todavía estábamos trabajando en los bailes.

¿Cómo describe su aporte en el trabajo de divulgación que hizo Margot?

Como una oportunidad para quienes leen música de acceder a este material, porque no toda la gente aprende por imitación o por oído. En mi caso, que aprendí a leer desde niña, hay cosas que no las puedo aprender de oreja. No me resulta. La Margot trató de enseñarme varias cosas en el piano, así de oreja. Ella se sentaba y tocaba, pero yo no la podía seguir hasta que miraba qué acordes estaba tocando, y entonces podía aprender algo, pero si no,

¹ Margot Loyola (2006). *La tonada, testimonios para el futuro*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica

² Margot Loyola y Osvaldo Cádiz (2010). *La Cueca: danza de la vida y de la muerte*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

³ Margot Loyola y Osvaldo Cádiz (2014). *50 danzas tradicionales y populares en Chile*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

no. Yo no sé si ustedes han tenido oportunidad de constatar eso, de que es muy difícil para el que aprendió leyendo música tomar un instrumento y aprender a tocarlo por imitación, porque esa no es la modalidad del profesor de instrumento de acá, que se siente delante de su alumno y toque y el alumno lo imite. Así que yo creo que esa fue una buena posibilidad para mucha gente que tenía interés de saber cómo era esto, pero viéndolo en una partitura. Donde creo que hice un trabajo bastante bueno fue en la época en que Sergio Sauvalle trabajó conmigo. Hicimos muchos trabajos juntos sobre canto y guitarra. Y en cuanto a Margot, a ella le parecía muy importante el hecho de que estuvieran las partituras de las tonadas o de las cuecas, por ejemplo, en sus libros. Además llevaban las funciones armónicas y otras indicaciones que eran importantes también. Sumando al hecho de que todo estaba acompañado de las grabaciones, lo que te permite escuchar y mirar.

A propósito de esto que menciona sobre la diferencia entre quien aprende música de oído y quien aprende leyendo partitura, suponiendo que podría estar relacionado también con el tipo de repertorio que se desarrolle, ¿cómo se congenia un abordaje en aula que considere a los distintos tipos de música y sus formas de transmisión y aprendizaje?

Yo siempre trabajé con la música popular, porque pienso que hay tantas cosas buenas, bonitas, y que están en el oído de cualquier persona, que hay que traerlas a la sala de clases. La música de las películas, por ejemplo, incluso cosas que se escuchan en la televisión, por qué no. Eso te abre tu abanico de posibilidades. Por supuesto que vas a elegir los ejemplos especialmente, pensando en el alumno. Porque a veces a los profesores se nos ocurre enseñarles cosas que uno cree que están bien, pero no piensan en el niño que está sentado ahí, en

cómo se ha comunicado con la música antes de llegar acá. Qué vivencias trae, que pueden ser de muy distinto tipo. Por familia, por amistades, en el colegio, en la iglesia, en la familia, en fin. Esa es una cosa que siempre tuve presente. Lo que importaba era que el alumno aprendiera algo, que conociera algo que lo iba a encontrar en la música viva. Es decir, yo no le podía inventar algo por lindo que pareciera, que el niño nunca iba a tener oportunidad de reconocer en algún momento de su vida como músico.

Una vez que usted deja de trabajar en la Facultad, siguió vinculada a la docencia. ¿Cómo ha sido esa experiencia?

Eso es una etapa muy enriquecedora que he tenido oportunidad de vivir. Cuando yo jubilé en 2010 me inscribí en varios talleres porque al fin iba a tener tiempo de hacer algo para mí. En un taller de desarrollo personal tuve una compañera que era voluntaria en la Corporación para Ciegos, y cuando

“

GENERALMENTE UNO COMIENZA
IMITANDO A SU PROFESOR, PERO
LUEGO VA INNOVANDO,
CORRIGIENDO, CREANDO, SOBRE
TODO CREANDO

”

ENTREVISTA ENTREVISTA ENTREVISTA

supe le pregunté qué tendría que hacer para trabajar ahí. Yo quería ofrecerme de voluntaria con la intención de colaborar en la grabación de audiolibros. Ella entonces me llevó a conocer a la directora, quien al saber que yo era profesora, me ofreció hacer clases de piano. Otro desafío tremendo. Pero ha sido una experiencia de lo más hermosa que se puedan imaginar. He tenido alumnos de todas las edades. Mi alumno de más edad tenía 84 años.

Aprendiendo un instrumento a esa edad, y ciego

Totalmente ciego. Hay una cosa muy especial que sucedió. En el 2010 yo tuve un accidente y perdí el ojo derecho, lo que me acercó mucho más a ellos. Nunca me habría imaginado que me iba a pasar una cosa igual. Yo soy usuaria también de la Corporación por este accidente. Es complicado. Muchas veces trabajo con ellos con los ojos cerrados, tratando de entender mejor este mundo que ellos viven. Son muchos los que tienen ya un teclado en su casa y tocan por entretenerse. No he querido sacarlos de eso. Se siguen entreteniendo con el piano, pero la condición que les puse desde el principio era que quería enseñarles a ellos para que supieran lo que estaban haciendo. Han tenido que aprender escalas, arpeggios, acordes, han aprendido las cadencias, están poniéndole acompañamiento a melodías sencillas, etc. Eso fue lo que a mí se ocurrió que tenía que hacer. Llegué a la Corporación en agosto del 2010 y pasé como dos meses explorando con ellos ahí en clases, haciéndoles ejercicios de discriminación auditiva, ejercicios con instrumentos de percusión, enseñándoles algunos elementos, para ir viendo qué pasaba. Sin meterse al piano todavía. Eso fue en grupo. Y después empezamos con un teclado igual al que tenían en su casa. En octubre recién empecé a encontrar el camino de cómo tenía que hacerlo. Y tengo un cuaderno de

ejercicios y cosas que he ido escribiendo ahí, que espero que alguna vez pueda publicar.

Ahora hay una adecuación de los métodos tradicionales de solfeo al Braille. Incluyen Pozzoli, Rifo, Laz, y están escritos en Braille

Es lo que se llama “musicografía Braille”. Y es muy complicado, porque ya el Braille normal es complicado. Con la mano izquierda van leyendo a una velocidad abismante. Pero qué pasa para poder llevar eso a la notación musical propiamente, si tú tienes que tocar un instrumento. Tiene muchos peros el asunto, pero es lo único que hay.

¿Tiene sentido que aprendan a leer con este sistema de notación Braille?

Sí tiene sentido y sí les sirve. Pero qué pasa con el

“

SIEMPRE HE PARTIDO DE LA BASE DE QUE EL ALUMNO ES UNA PERSONA, NO UN NÚMERO, A LA CUAL NO HAY QUE INTRODUCIRLE CONOCIMIENTOS, SINO HACERLE PARTE DE LA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO

”

instrumento si tú no puedes hacer la lectura y tocar al mismo tiempo. Lo hacen de memoria. Es lo que yo estoy haciendo con mis alumnos desde el comienzo. También hay que trabajar la digitación, entonces tienes que poner las manos encima de las manos de ellos para irlos orientando. Ellos tienen un gran oído, que yo creo que ninguno de nosotros tiene, porque el oído está trabajado como un recurso vital de la sobrevivencia. Yo he trabajado la memoria de manera consciente en cuanto a lo que están tocando. Por ejemplo, ellos saben qué es una forma canción. Saben que la frase de aquí se repite allá y por lo tanto esta otra es la frase diferente, etc. Hasta el momento no he encontrado ninguna persona que no haya aprendido de esa forma. Y sabiendo las notas que están tocando. No solamente por digitación, sino sabiendo el nombre de la nota. Cuando uno comienza en esto –yo comencé a los 14 años–, no está consciente de cuál será el camino a seguir. Generalmente uno comienza imitando a su profesor, pero luego va innovando, corrigiendo, creando, sobre todo creando. Pero lo que podría decir es que siempre he partido de la base de que el alumno es una persona, no un número, a la cual no hay que introducirle conocimientos, sino hacerle parte de la creación del conocimiento. Eso me parece importante.

Y está totalmente de acuerdo con los enfoques educativos actuales

Claro. Lo que más quería era saber transmitirles a los alumnos aquello necesario, no como pasaba en los colegios y en la universidad, de llenarles la cabeza metiéndoles cosas, eso no. Nuestra responsabilidad no es esa. Se habla no de que los profesores enseñan, sino que los alumnos aprenden. Esa es la parte importante, lo que los alumnos aprenden. Habría muchas cosas que cambiar, porque claro, los teléfonos, el tablet y el computador tal vez están al alcance de cualquier persona, pero el privilegio de

tener ahí al profesor haciendo la clase no lo tiene cualquiera.

El contacto con la persona

Y la persona, con todo lo que significa. Que esa persona no se repite. Tú necesitas comunicarte con ese niño que es único también y que no lo puedes meter en el lote. Es muy complicado este período que ustedes están viviendo en este momento. Piensen en lo que significa la influencia de todas estas máquinas en los ambientes competitivos de los colegios. En qué grado queda la figura del profesor. Sé que hay que saber ocupar la tecnología de la mejor forma posible, pero resulta que los niños tienen un teléfono desde muy chicos y están pegados a esa pantallita muchas horas al día. A veces voy en el metro y todos van pegados a los teléfonos. Ya nadie habla con nadie.

Revista Átemus



ARTÍCULO

ARTÍCULO

ARTÍCULO

ARTÍCULO

Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: Diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto

Felipe I. Porflitt Becerra (principal)

Ricardo R. Rosas Díaz

Marion P. Garolera Rosales

Resumen

El presente estudio descriptivo muestra hallazgos en el área de la cognición musical. Se tomó una muestra de 36 personas para administrarles distintas pruebas de desempeño cognitivo, en una batería de test diseñada especialmente para el estudio: nueve intérpretes en instrumentos rítmicos, nueve intérpretes en instrumentos melódicos, nueve intérpretes en instrumentos armónicos y nueve personas no músicos. Los resultados preliminares mostraron una relación distinta en desempeño cognitivo entre intérpretes musicales y no músicos, y a su vez, algunas diferencias en músicos según hayan tenido entrenamiento musical rítmico, melódico o armónico, por un tiempo prolongado de al menos 10.000 horas. Los aspectos cognitivos implicados en la investigación fueron principalmente funciones ejecutivas, aunque también se evaluaron otros aspectos como inteligencia fluida, atención y velocidad de procesamiento. De esta manera, la evidencia mostró que las diferencias de procesamiento neurológico guardan cierta relación con el desempeño cognitivo para los distintos elementos de la música, y se espera que la literatura que avance en estas áreas pueda profundizar en los diferentes hallazgos que aquí se muestran.

Palabras clave

Entrenamiento musical, desempeño cognitivo, funciones ejecutivas, neurociencia.

Abstract

The present descriptive study shows findings that involve music and cognition research areas. A 36 subjects sample was taken to administer a cognitive performance tests battery, designed specially for the study: nine rhythmic performer musicians, nine melodic performer musicians, nine harmonic performer musicians, and nine non-musicians. Preliminary results show that there is a different relationship in cognitive performance, between musical performers and non-musicians, and in turn, some differences in musicians who have had rhythmic, melodic or harmonic musical training for a prolonged time, of at least 10,000 hours. The cognitive aspects including in this research are mainly executive functions, although other aspects such as fluid intelligence, attention and processing speed. In this way, the evidence shows that the differences in neurological processing have a certain relationship with cognitive performance for the different elements of music, and it is expected that the next literature in these areas go deeper in the findings that are shown here.

Keywords

Musical Training, Cognitive Performance, Executive Functions, Neuroscience.

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

Introducción

Algunos autores han planteado un procesamiento distinto de los elementos de la música en el cerebro (Platel, 1997; Snyder, 2000; Levitin, 2006; Patel, 2008, Tan *et al.*, 2010, entre otros), sostenido sobre evidencia empírica que la neurociencia ha mostrado los últimos años. Técnicas como electroencefalografía o resonancia magnética han fortalecido la investigación en procesamiento neurológico, incluyendo población con entrenamiento musical. Desde ese tipo de estudios, la literatura en las áreas de psicología cognitiva y neurociencia han estado profundizando principalmente en las correlaciones que tiene la audición musical y la interpretación musical para el desempeño cognitivo.

El objetivo de este estudio fue identificar las características y diferencias en desempeño cognitivo en intérpretes musicales con formaciones distintas, considerando que los elementos de la música se procesan de manera distinta en el cerebro, debido a que accionan diferentes áreas neurológicas, y que los intérpretes musicales con muchas horas de entrenamiento estimulan por todo ese tiempo estas distintas áreas cerebrales, las que a su vez se relacionan a la cognición humana. Para esto, se indagó únicamente en el desempeño cognitivo asociado a intérpretes musicales, y no en otro tipo de desempeño cognitivo asociado a la música –como por ejemplo el activado durante la apreciación o escucha activa–, por considerar que durante la ejecución es donde los elementos de la música se pueden encontrar de manera pura.

Desde estudios antiguos como el de Bever y Chiarello (1974), en que se muestran claras diferenciaciones de procesamiento cerebral en población “músico” comparado con “no-músicos”, hasta estudios más modernos como el de Ramachandra *et al.* (2012), en donde hay evidencia de que este procesamiento distinto sería un procesamiento “mejorado” (bajo su propio paradigma), se aprecia que los sectores del cerebro que se ven estimulados al momento de escuchar y/o emitir música son los mismos que abarcan a procesos cognitivos de diferente orden (Liégois-Chauvel *et al.*, 1998; Snyder, 2000; Patel, 2008), como control o funciones ejecutivas (Pallesen *et al.*, 2010; Ramachandra *et al.*, 2012; Zuk *et al.*, 2014; Moreno y Farzan, 2015), y a otros procesos como la atención, la velocidad de procesamiento o la inteligencia fluida (Platel, 1997; Patel, 2008; Jäncke, 2009; Hanna-Pladdy y Mackay, 2011; Schellenberg, 2011; Koelsch *et al.*, 2013).

De los aspectos cognitivos que están relacionados al ejercicio musical, uno de los más fuertemente vinculados son las funciones ejecutivas (también conocidas como “control ejecutivo”), definidas como “un mecanismo de control con propósitos generales que modula la operación de varios subprocesos cognitivos, regulando la dinámica de la cognición humana” (Miyake *et al.*, 2000). Es un concepto utilizado de manera global para describir habilidades o funciones más específicas. Entre los subprocesos que componen a las funciones ejecutivas se encuentran la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición cognitiva y conductual, planificación, monitorización y organización de ideas (Miyake *et al.*, 2000; Diamond, 2013). Desde los puntos de vista de la psicología del desarrollo y las neurociencias cognitivas, las funciones ejecutivas son el resultado de un largo proceso en la humanidad, que evolutivamente ha apoyado, y a su vez ha facilitado el desarrollo del córtex pre frontal (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Existen a su vez tres funciones ejecutivas que se proponen como fundamentales, según Diamond (2013): control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo. El control inhibitorio permite dirigir conscientemente la atención, el curso del pensamiento, la conducta y las emociones. Tiene el efecto de

ARTÍCULO ARTÍCULO

anular tanto predisposiciones internas como del ambiente. La flexibilidad cognitiva permite cambiar estrategias para la solución de problemas frente a situaciones nuevas, desprendiéndonos de las ideas que estaban concebidas recientemente. La memoria de trabajo es la capacidad de operar con cierto número de representaciones mentales en un corto plazo, que principalmente ha sido estudiada en el nivel verbal y viso-espacial.

Sobre esta base, se aprecia que la estimulación cerebral con música genera ciertas ventajas en desempeño cognitivo, pero la literatura carece de una diferenciación en este tipo de desempeño, y no ha hecho un vínculo a la cognición distinguiéndola según los diferentes elementos de la música, pese a que se procesan de manera distinta en el cerebro. Para ello, y tomando en cuenta esta revisión bibliográfica, se estima que, en algunos casos de forma empírica y en otros casos de manera teórica, las zonas que se estimulan del cerebro con los distintos elementos de la música serían las que se observan en la figura 1:

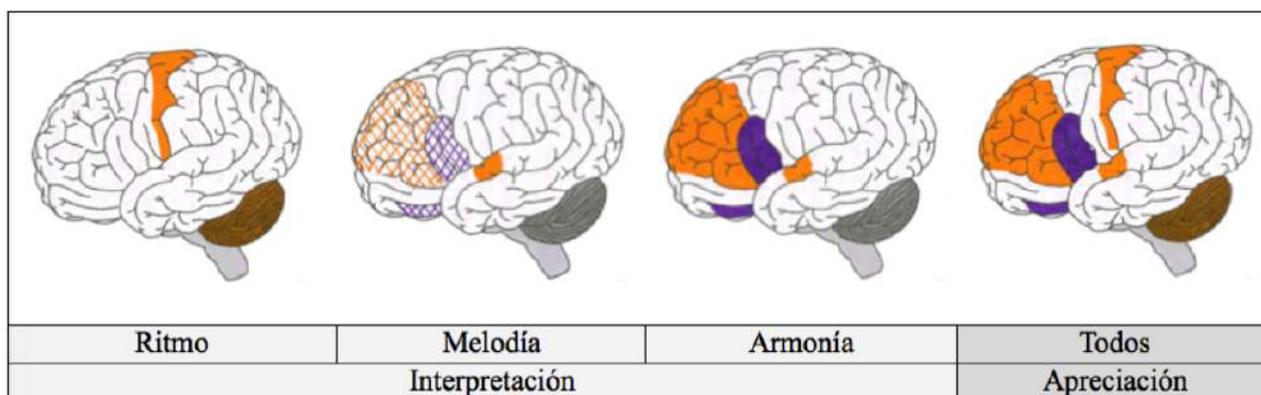


Figura 1: Sectores de estimulación del cerebro con los elementos de la música.

Aunque se torna difícil obtener una muestra de músicos que únicamente hayan tenido un único tipo de entrenamiento musical, es interesante hacer esta diferenciación tomando en cuenta que los intérpretes musicales pasan horas estudiando su instrumento, y que la estimulación neurológica-cognitiva tiene una localización específica, según el elemento de la música que prevalezca naturalmente en su instrumento. En orden de nombrar algunos ejemplos respecto a esto: instrumentos como la batería se vinculan principalmente al ritmo, instrumentos como la voz se vinculan a la melodía, e instrumentos como el piano se vinculan a la armonía.

Presentados estos antecedentes, se buscó a través de este estudio indagar de manera más profunda en los aspectos cognitivos que se ven favorecidos con los distintos tipos de entrenamiento musical, como funciones ejecutivas y aspectos cognitivos de orden más básico, según los principales elementos de la música vinculados a este ejercicio y basados en sus diferencias de procesamiento neurológico.

Metodología: participantes

La muestra estuvo construida por 27 músicos con al menos 10.000 horas de entrenamiento musical (para una revisión detallada ver Ericsson & Lehman, 1996; y Omahen, 2009), más nueve personas no-músicos, divididos como variables independientes, en un grupo de músicos rítmicos (n=9), un grupo de músicos

ARTÍCULO ARTÍCULO

melódicos (n=9) y un grupo de músicos armónicos (n=9). En el grupo 1 (rítmico) participaron intérpretes de percusión orquestal, percusión latina y bateristas. En el grupo 2 (melódico) participaron intérpretes de vientos madera, bronces y voz. En el grupo 3 (armónico) participaron intérpretes de piano y guitarra. Una vez constituido los grupos de músicos, se generó un grupo control (n=9) considerando la edad y el nivel socioeconómico, para controlar que las muestras fueran equiparables.

Se descartaron intérpretes de instrumentos de cuerda frotada, como violines, violas, cellos y contrabajos porque, en el estudio de estos, típicamente el estudiante tiene un pensamiento que oscila entre lo melódico y lo armónico (por tocar más de una cuerda al mismo tiempo), y ese carácter era difícil de categorizar para los grupos propuestos en el estudio. A su vez, se descartó de la muestra total a una persona con desarrollo atípico (declarado al final de la toma de pruebas), un participante sin el tiempo suficiente de entrenamiento musical, y dos casos de bilingüismo (para una revisión detallada ver Bialystok & DePape, 2009).

El N total del estudio fue 36, constituido por 25% mujeres, de edad promedio 25,6 (DE=5,36), todos mayores de 18 años, chilenos, de distintas regiones del país.

Metodología: materiales y procedimiento

Cada participante firmó dos copias del consentimiento informado, una para cada parte. Se les pidió que durante la toma de pruebas no tuvieran distractores (principalmente, que dejaran en silencio su teléfono, y que apagaran la música si es que venían escuchando algo). Las salas donde fueron tomadas las pruebas cumplieron con el requisito de no tener muchos estímulos visuales ni auditivos, fortaleciendo la concentración en las respuestas. No se obtuvo ningún beneficio extra a la participación en el estudio por parte de los participantes.

Se diseñó una batería de test para el estudio que, en orden cronológico, consistió en las siguientes pruebas:

- Wisconsin Sorting Card Test (WCST), flexibilidad cognitiva (Heaton et al., 2001).
- Torpo (YellowRed), memoria de trabajo viso espacial (Batería en desarrollo).
- Dígitos (WAIS), memoria de trabajo verbal (Wechsler, 2012).
- Stroop test, inhibición cognitiva (Stroop, 1935).
- Hearts & Flowers, inhibición conductual y velocidad de procesamiento (Wright & Diamond, 2014).
- Atención dividida (HAL2), atención dividida (Batería en desarrollo).
- Inteligencia fluida (HAL2), inteligencia (Batería en desarrollo).
- Edinburgh Handedness Inventory, lateralidad (Oldfield, 1971).
- Cuestionario diseñado para el estudio, que incluyó datos de nivel socioeconómico, bilingüismo y habilidad musical con OMSI (Ollen, 2006).

El tiempo promedio de toma de pruebas para cada participante fue de una hora quince minutos, de acuerdo a un orden de mayor a menor carga cognitiva implicada en las pruebas.

Posterior a la toma de datos, se descartaron los casos nombrados anteriormente, y se procesaron los análisis en SPSS® (versión 24).

ARTÍCULO ARTÍCULO

Resultados: comparación de medias

Según los datos que se muestran en las tablas a continuación, se aprecia que existen diferencias en desempeño cognitivo para los distintos tipos de entrenamiento musical. En la tabla 1 se presentan los valores de puntuación brutos para cada prueba inicialmente, y en la tabla 2, un orden jerárquico por lugares de desempeño cognitivo para los grupos de músicos y el grupo control:

	Flexibilidad cognitiva	M. Trabajo verbal	Inhibición cognitiva	Inhibición conductual	Velocidad procesamiento	Atención dividida	Inteligencia fluida
Rítmico	-0,25	12,44	0,3	23,78	588,22	8,89	5,33
Melódico	1,78	13,11	0,14	24,11	619,44	8,67	5,89
Armónico	0,99	12,56	-0,01	24,11	596,11	8,75	6,25
Control	-0,28	10,11	-0,21	24,56	627,33	8,5	5,33

Tabla 1: valores de desempeño para los distintos tipos de entrenamiento musical y grupo control

Flexibilidad cognitiva es un índice construido con las variables “respuestas perseverativas”, “errores perseverativos”, “errores no perseverativos”, “categorías completadas” y “aprender a aprender” de la prueba de categorización de cartas de Wisconsin. Se refiere a puntajes equivalentes, homologados a población latinoamericana con datos paramétricos.

Memoria de trabajo verbal e inhibición cognitiva son puntajes equivalentes homologados por edad y zona geográfica a la población latinoamericana.

Inhibición conductual son los valores brutos de las respuestas correctas de la prueba Hearts and Flowers.

Velocidad de procesamiento son los valores brutos, medido en milisegundos, de la prueba de inhibición conductual. Esta variable se interpreta de manera inversa (menor número equivale a velocidad de procesamiento en menos tiempo).

Atención dividida e inteligencia fluida son valores brutos de las pruebas.

	Flexibilidad cognitiva	M. Trabajo verbal	Inhibición cognitiva	Inhibición conductual	Velocidad procesamiento	Atención dividida	Inteligencia fluida
Rítmico	3	2	1	3	1	1	3
Melódico	1	1	2	2	3	3	2
Armónico	2	3	3	2	2	2	1
Control	4	4	4	1	4	4	3

Tabla 2: valores ordenados según lugares de desempeño para los distintos tipos de entrenamiento musical y grupo control. Se oscureció la posición de desempeño cognitivo que puntuó mejor en cada grupo.

ARTÍCULO

Resultados: distribuciones en las funciones ejecutivas principales

Se generaron gráficos de distribución para las tres funciones ejecutivas principales planteadas por Diamond (2013), según aparecen en las figuras 2, 3 y 4.

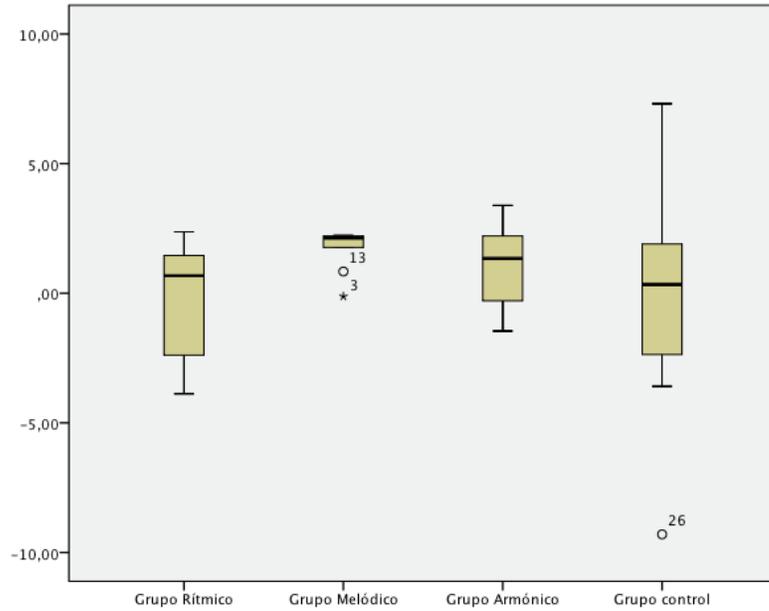


Figura 2: Distribución por grupos para flexibilidad cognitiva

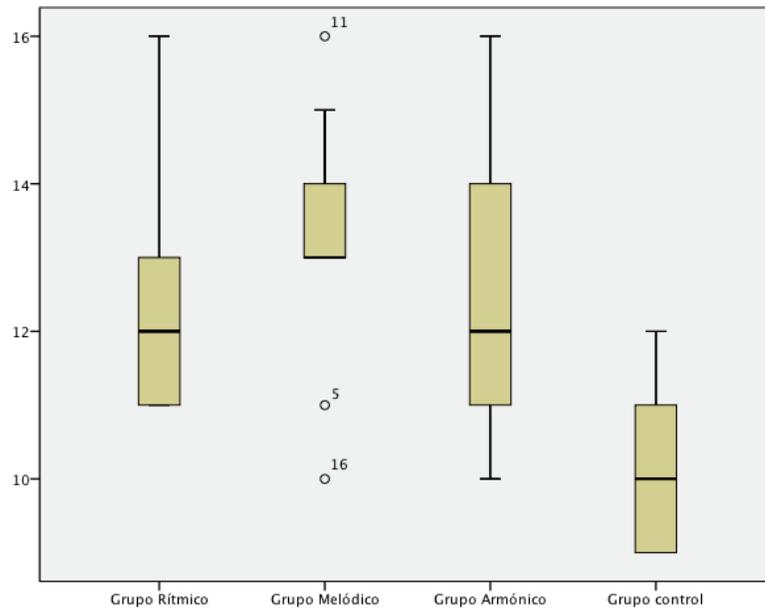


Figura 3: Distribución por grupos para memoria de trabajo verbal

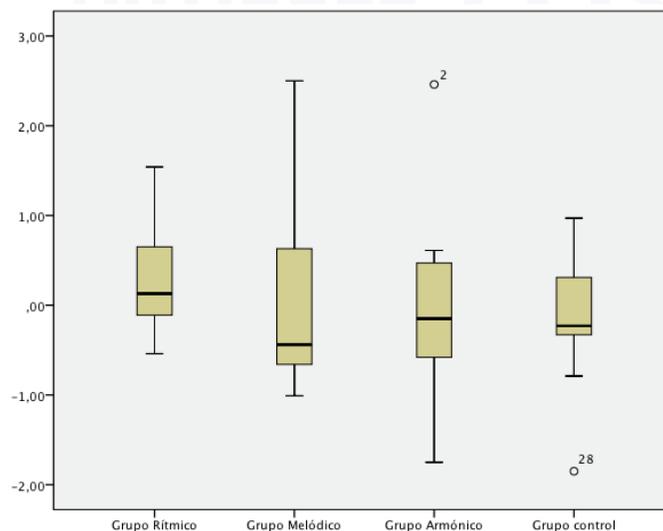


Figura 4: Distribución por grupos para inhibición cognitiva

Las funciones ejecutivas analizadas en estos gráficos son las planteadas como principales por Diamond (2013). Se aprecia en los datos que, tanto para los promedios de desempeño cognitivo como para sus distribuciones, existen diferencias entre músicos y entre no-músicos, además de las diferencias para los músicos rítmicos, melódicos y armónicos.

Además de las diferencias en las medias, estos gráficos muestran evidencia de distribuciones distintas para todos los grupos, según los elementos de la música, para distintas habilidades cognitivas, lo que aporta a diferenciar habilidades cognitivas en más de un ámbito.

Se apoya la hipótesis de que los instrumentistas rítmicos, melódicos y armónicos no tienen desempeños iguales en al menos estas tres funciones ejecutivas.

Resultados: correlaciones

Para los análisis que se muestran a continuación (tabla 3), se utilizaron, además de las variables dependientes descritas con anterioridad, las siguientes variables de control:

- Edad: incluida por tener diferencias a lo largo de la trayectoria de vida humana (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).
- Nivel socioeconómico: incluida porque en el caso particular de la población chilena tiene una directa relación con los aspectos cognitivos medidos en este estudio (Rosas y Santa Cruz, 2013).
- Lateralidad: incluida porque pese a que no hay evidencia para población chilena, la literatura internacional diferencia entre población zurda y diestra (Nettle, 2003; Powell *et al.*, 2012; Beratis *et al.*, 2013).
- Habilidad musical: incluida debido a la evidencia existente de que hay una relación entre habilidad musical y desempeño en funciones ejecutivas (Slevc *et al.*, 2016) donde, a mayor habilidad musical, mayor desempeño en estos ámbitos.

	Edad	NSE	Hab. Mus.	Flex.	M. Trab.	Inh. Cogni.	Inh. Condu.	Vel. Proce.	At. Dividida	Int. Fluida
Edad	--									
NSE	0,14	--								
Hab. Mus.	0,34	0,01	--							
Flex.	-0,04	-0,16	0,08	--						
M. Trab.	0,32	0,04	0,59**	0,29	--					
Inh. Cogni.	-0,06	0,23	0,12	0,04	0,28	--				
Inh. Condu.	-0,31	0,23	-0,34*	-0,14	-0,04	0,18	--			
Vel. Proce.	-0,21	0,07	-0,15	0,18	-0,06	0,2	0,16	--		
At. Dividida	-0,02	0,18	0,02	-0,01	0,37*	0,31	0,15	0,09	--	
Int. Fluida	-0,12	0,32	0,25	0,1	0,22	0,08	0,31	0,03	0,11	--

* $p < 0,05$ (bilateral); ** $p < 0,01$ (bilateral)

Tabla 3: matriz de correlaciones (Pearson)

La matriz de correlaciones deja en evidencia algunos tópicos interesantes de resaltar. El primero de ellos es que, tomando en cuenta la evidencia que existe en términos de desempeño cognitivo y nivel socioeconómico, con estos datos la correlación se torna poco visible, ya que no hay significancia para esta población, incluso separando por habilidades cognitivas, y además, las correlaciones en sí son poco robustas. Particularmente el caso de la inteligencia fluida se puede explicar, porque pese a que los músicos y no-músicos provenían de diferentes niveles socioeconómicos, no hubo correlación, mostrando variabilidad intra grupos, independiente del entrenamiento que hayan recibido.

Hasta el momento la literatura en el área de psicología cognitiva, neurociencia y música ha indagado en las principales funciones ejecutivas. Por ende, y considerando en particular los hallazgos de Slevc *et al.* (2016) encontrados en un modelo de regresión, no era de extrañarse que la habilidad musical correlacionara con la memoria de trabajo verbal. Sin embargo, pese a que el número de participantes es bajo para hacer una deducción como esta, existe también una correlación significativa en inhibición conductual y habilidad musical interesante de robustecer. A su vez, la no significancia de la flexibilidad e inhibición cognitiva llama la atención, por mostrar evidencia diferente a la literatura actual con estos datos.

El ejercicio musical, de manera cualitativa, es un entrenamiento que requiere de cierta coordinación entre aspectos motores, tal como es el movimiento de las manos. En este sentido, surge la interrogante del porqué las variables “atención dividida” y “memoria de trabajo verbal” mostraron significancia estadística de manera exploratoria en su correlación. La prueba de atención dividida que se utilizó en este estudio requiere no solo de hacer dos tareas cognitivas simultáneamente, sino también de una coordinación motora de manos y dedos sobre una tablet, aspecto en donde, de manera natural, los intérpretes de algún instrumento (excluyendo la voz) tuvieron ventaja por su tipo de entrenamiento (independiente del elemento de la música).

Discusión

Los elementos de la música no solo se procesan distinto en el cerebro sino que, también, desde algunos de los paradigmas musicales (como por ejemplo en composición musical) son tratados de manera separada, debido a que generan distintas formas de hacer expresiva cualquier manifestación musical. Es probable que esta sea

la razón del porqué dentro de esta disciplina, de manera natural, hacemos referencia a estos elementos como el material base para crear una obra musical y que, por lo tanto, el tiempo típicamente se invierte en desarrollar la obra en su totalidad, más que de manera fragmentada.

Hay que considerar que, como limitación del estudio, los datos que aquí se muestran fueron tomados con una muestra pequeña, incluso para el área de psicología cognitiva y la región geográfica, por estar enmarcado dentro de un estudio piloto llevado a cabo en el contexto de una tesis de doctorado. Por lo tanto, su potencia estadística es mediana-baja ($\eta^2=0,346$; Cohen, 1988), y para interpretar los datos de forma adecuada habría que considerar este punto.

Por otro lado, esta investigación, pese a su carácter descriptivo y exploratorio, aporta algunos hallazgos interesantes de discutir en la literatura. El principal de ellos fue tomar en cuenta que los músicos tienen entrenamientos de distintas naturalezas, dado su instrumento. Según este punto, valdría la pena preguntarse si es que, dadas las características de los intérpretes es que se vinculan de manera más cercana a un instrumento, o en términos de causalidad, es el instrumento y su entrenamiento el que genera ciertos cambios en materia cognitiva.

El último punto a considerar son los aspectos cognitivos no abarcados en otros estudios similares que se integraron en el estudio, como la atención dividida. Esta prueba generó diferencias tanto para la comparación entre músicos y no-músicos, como entre músicos, dejando la investigación abierta para preguntarse si es que esta medición puede ampliarse a otros ámbitos del quehacer, proponiendo por ejemplo, que este tipo de habilidad se puede traspasar de la música hacia el funcionamiento cognitivo genérico.

Referencias

Beratis, I. N., Ravabilas, A. D., Kyprianou, M., Papadimitriou, G. N., & Papageorgiou, C. (2013). Investigation of the link between higher order cognitive functions and handedness. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 35(4), 393- 403. <http://doi.org/10.1080/13803395.2013.778231>

Bever, T.G., & Chiarello, R.J. (1974). Cerebral dominance in musicians and nonmusicians. *Science*, 185. 537-539. <http://doi.org/10.1126/science.185.4150.537>

Bialystok, E., & DePape, A. (2009). Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol. 35(2).

Center on the Developing Child at Harvard University, (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: *Working Paper* (No. 11). Boston. Rescatado de www.developingchild.harvard.edu

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Ericsson, K.A., Lehman, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>

Hanna-Pladdy, B., & MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378–86. <http://doi.org/10.1037/a0021895>

Koelsch, S., Rohrmeier, M., Torrecuso, R., & Jentschke, S. (2013). *Processing of hierarchical syntactic structure in music*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(38), 15443–8. <http://doi.org/10.1073/pnas.1300272110>

Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G., Curtiss, G. (2001). *Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin*. Publicaciones de Psicología aplicada, Tea Ediciones, Madrid.

Jäncke, L., (2009). Music drives brain plasticity. *F1000, Biology Reports*. doi:10.3410/B1-78

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <http://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Moreno, S., & Farzan, F. (2015). Music training and inhibitory control: a multidimensional model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 147–152.

Nettle, D. (2003). Hand laterality and cognitive ability: A multiple regression approach. *Brain and Cognition*, 52(3), 390-398. [http://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00187-8](http://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00187-8)

Levitin, D. (2006). *This is your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Dutton/Penguin.

Liégeois-Chauvel, C., Peretz, I., Babai, M., Laguitton, V., & Chauvel, P. (1998). Contribution of different cortical areas in the temporal lobes to music processing. *Brain* (121), pp. 1853-1867.

Omahen, D.A., (2009). The 10.000-hour rule and residency training. *Canadian Medical Association Journal*, 180 (12), 1272. <http://doi.org/10.1503/cmaj.090038>

Oldfield, R. (1971). *The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory*”. *Neuropsychologia* 9 (1): 97-113.

Ollen, J. (2006). *A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings*. Electronic Theses & Dissertations Center. Ohio.

Pallesen, K. J., Brattico, E., Bailey, C. J., Korvenoja, A., Koivisto, J., Gjedde, A., & Carlson, S. (2010). Cognitive control in auditory working memory is enhanced in musicians. *PLoS One*, 5(6), e11120. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0011120>

Patel, A. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press.

Platel, H., Price, C., Baron, J.C., Wise, R., Lambert, J., Frackowiak, R., Lechevalier, B., Eustache, F. (1997). The structural

- components of music perception. A functional anatomical study. *Brain* (1997), 120, 229–243.
- Powell, J. L., Kemp, G. J., & García-Finaña, M. (2012). Association between language and spatial laterality and cognitive ability: an fMRI study. *NeuroImage*, 59(2), 1818-1829. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.08.040>
- Ramachandra, V., Meighan, C., & Gradzki, J. (2012). The impact of musical training on the phonological memory and the central executive: A brief report. *North American Journal of Psychology*, 14(3), 541-548.
- Rosas, R. & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te dire qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitive en Chile*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102 (3), 283. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Slevc, L. R., Davey, N., Buschkuhl, M., & Jaeggi, S. (2016). Tuning the Mind: Exploring the connections between musical ability and Executive Functions. *Cognition* 152(1), 199-211. DOI: 10.1016/j.cognition.2016.03.017
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory; An Introduction*. The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology. London, England.
- Stroop, J.L. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *J. Exp. Psychol.* (18), 643-662.
- Tan, S.L., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of Music: From Sound to Significance*. Psychology Press. New York.
- Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV: Manual técnico y de interpretación*. Pearson.
- Wright, A., & Diamond, A. (2014). An effect of inhibitory load in children while keeping working memory load constant. *Frontiers in Psychology* (5), 213.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS One*, 9(6), e99868.

Felipe I. Porflitt Becerra

felipe@uc.cl

Ricardo R. Rosas Díaz

Marion P. Garolera Rosales

Pontificia Universidad Católica de Chile

Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios

Sebastián Castro

Favio Shifres

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Las formas en que los seres humanos en las sociedades contemporáneas significan y orientan su experiencia en el mundo, está signada por una puja de sentidos hegemonizada por aquel enraizado en la cosmovisión del proyecto civilizatorio moderno (Grosfoguel y Castro Gómez, 2007). Dicho proyecto sustentado en una epistemología de la escisión sujeto-objeto como la manifestación legítima de la racionalidad cognitivo-instrumental, impone una subjetividad *ad hoc* a la vez que niega aquellos sentidos propios de los sujetos y culturas subalternizadas. Este doble movimiento de imposición / negación es nuclear a la colonialidad del poder (Quijano, 1992). De esta forma, creencias, actitudes, opciones ético-morales, formas de expresarse y relacionarse en el espacio social, en particular en las instituciones educativas, pueden dar cuenta de un sentido común construido sobre la base de esta puja de sentidos. La música y el sentido -común- que los sujetos construyen alrededor de ella no escapa a la lógica de la colonialidad -musical-.

Este trabajo profundiza la caracterización de la mencionada colonialidad musical en el sentido común de estudiantes ingresantes a las carrera de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de evidencia recogida a través de cuestionarios. Entre sus rasgos más salientes se destaca la ponderación de la instrumentalidad del conocimiento y su concomitante ontología de música como objeto/presentación. Asimismo, en ellos se evidencian indicios de la resistencia o desobediencia epistemológica (Mignolo, 2010b) por ejemplo en la adscripción a un ontología de música como participación/acción (Turino, 2008; Small, 1997)

Palabras clave: sentido común musical; colonialidad musical; desobediencia epistémica.

Music coloniality and epistemological disobedience in the common sense of novate undergraduate students

Abstract

Human beings in contemporary societies signify and orient their experience in the world conditioned by a dispute of meanings hegemonized by the cosmovision of the modern civilizational project (Grosfoguel and Castro Gómez, 2007). The model subject of this project is the male, white, christian, citizen, and enlightened man, who is immersed in the progress, development and efficiency paradigm and is founded on a the modern science, based on the epistemology of the subject-object scission, as exclusive system of knowledge production. The imposition of modern subjectivity and its *ad hoc* sensemaking on the one hand, and the negation of the subalternized subjects and cultures senses, constitute the double movement of this power-logic namely "coloniality of power" (Quijano, 1992). In this way, beliefs, attitudes, ethical-moral options, ways of self-expression and interaction in the social space, particularly in educational institutions, can account for a common sense based on this fight of meanings.

Music and the common sense that subjects derive from its practise do not escape music coloniality logic. This paper, based on evidence collected through questionnaires, deepens the characterization of the previously mentioned musical coloniality in the common sense of novate music students Faculty of Fine Arts of the National University of La Plata). Among its most salient features are the value weighting the knowledge instrumentality and its concomitant ontology of music as object / presentation. Also, findings evidence resistance or disobedience epistemological (Mignolo, 2010b) for example in the ascription to an ontology of music as participation / action (Turino, 2008, Small, 1997).

Keywords: musical common sense; musical coloniality; epistemic disobedience.

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

Introducción

En Latinoamérica, los sentidos tejidos alrededor de la experiencia en el mundo han estado determinados por la expansión imperial europea iniciada en 1492 y la naciente cosmovisión del proyecto civilizatorio moderno. La consolidación y perpetuación de esta cosmovisión es posible mediante el modelado de una subjetividad *ad hoc* que expresa y reproduce su fundamento: la superioridad de las opciones éticas, morales, estéticas, ideológicas, epistemológicas, etc., de la cultura imperial (Dussel, 1994; Quijano, 1992)

Quijano (2000) define esta jerarquía como una matriz de poder encargada de controlar la producción de conocimiento así como las relaciones materiales de producción. En su faceta explícita, mecanismos como la encomienda, la esclavitud, y el genocidio en última instancia, han sido los encargados de sostener mediante la coerción violenta de los cuerpos esta matriz de poder colonial. Sin embargo, es la capacidad de introyectar esta matriz de poder en la subjetividad como una adopción más que como una imposición, lo que ha permitido su reproducción incluso luego del retroceso de los regímenes coloniales. Es este carácter “oculto” de la matriz de poder colonial, lo que se caracteriza como *colonialidad del poder, ser y saber* (Quijano, 1992; Lander, 2000; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Castro-Gómez, 2005).

Los sentidos construidos alrededor de la experiencia del fenómeno musical no escapan a la lógica de la *colonialidad del poder, ser y saber*. Ya en las tempranas misiones jesuíticas, la música de tradición europea sirvió como herramienta doctrinante de las buenas “formas y prácticas” en función de su misión evangelizadora y civilizatoria (Shifres y Gonnet, 2015).

Luego, en el marco de la consolidación de los estados nación y los ideales modernos de desarrollo -capitalista- y progreso civilizatorio, emergieron instituciones adecuadas a los nuevos órdenes disciplinares de la vida moderna. Conspicuos ejemplos de esto son la escuela y su ciencia pedagógica destinada a la formación de “buenos” ciudadanos orientados a la *cultura del trabajo*; y los museos cosificantes regidos por una *estética* resonante con la concepción iluminista de *Bellas Artes* propia de las elites centroeuropeas y su ascendente burguesía (Mignolo, 2010a).

Es bajo esta lógica que hacia finales del siglo XVIII en Europa nacen los conservatorios. Estas instituciones educativas no sólo hacen honor a su nombre formando músicos profesionales con el objeto de transmitir y reproducir un repertorio principalmente centroeuropeo, sino, y quizás más importante, al instalar y perpetuar los principios ontológicos -*colonialidad del ser*- y epistemológicos -*colonialidad del saber*- que lo subyacen, naturalizándolos y volviéndolos patrón de medida de todas las músicas y los agentes que intervienen en ellas (Holguín Tovar y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015).

Este modelo, fraguado junto a una concepción de arte como objeto de contemplación, ha ponderado el carácter objetual de la música, es decir, una música como fenómeno externo y autónomo a la corporalidad y subjetividad de sus productores. Esto a su vez, habilita la división de roles y funciones entre los sujetos participantes del fenómeno musical: el compositor, asociado con la figura del genio; el intérprete o ejecutante relegado a la función de técnico mediador entre la idea del compositor y la audiencia; y por último el público, el cual queda relegado a un lugar pasivo de contemplación y consumo de lo preparado y presentado por los sujetos reconocidos como músicos (Small, 1999; Turino, 2008). A

ARTÍCULO ARTÍCULO

su vez, la fuerte identificación de la música con la partitura y por consiguiente con el carácter abstracto de las estructuras y operaciones cognitivas que la notación pautada requiere (y a la vez posibilita) refuerzan una ontología de música como *objeto-texto-idea* (Shifres, 2014).

En correlato con esta última idea, los principios epistemológicos del modelo están fuertemente ligados a las categorías propias de la Notación Musical Occidental (NMO); categorías que han sido -y son- usadas como patrón de análisis pedagógico-psicológico-musical, en primer lugar para determinar qué es el conocimiento musical; a partir de esta delimitación, como se insinuó en el párrafo anterior, designar quién *es* y quién *no es* músico; y finalmente para configurar los procesos y los recursos metacognitivos de los sujetos reconocidos como musicalizados (Shifres, 2014).

En un sentido más amplio sobre la producción de conocimiento, el sociólogo chileno Hugo Zemelman (2006; 2015) nos advierte de las *estructuras parametrales* inherentes al paradigma del progreso, el éxito y la eficacia del mundo capitalista actual. Bajo estas estructuras el conocimiento es concebido como un objeto reducido a mera información instrumental. Esto se logra mediante un proceso de desagregación de la realidad en parámetros que responden a las necesidades del sistema. En este contexto, los sujetos quedan reducidos a meros roles y funciones competentes en y para el mercado, siendo esta competencia la experticia para el manejo de estos objetos, los cuales representan una realidad cercenada en su complejidad. En consecuencia los sujetos aprenden a moverse dentro de estas estructuras poniendo en acción un pensamiento que construye realidades ajenas a sus necesidades y deseos. Siguiendo estas ideas Castro (2017) indagó sobre las implicancias de tales estructuras parametrales y su concomitante pedagogía en las significaciones musicales expresadas en descripciones, explicaciones e interpretaciones de alumnos universitarios iniciales. Se observó el condicionamiento de los alumnos a buscar y reclamar certezas propias de esta instrumentalidad del conocimiento incluso cuando éstas sólo surgen a partir del recorte y/o negación de su propia experiencia.

La *colonialidad musical* radica entonces en la capacidad de ir configurando, mediante la huella trazada por el modelo pedagógico musical hegemónico y una colonialidad del poder, ser y saber que impregna todos los ámbitos de la vida moderna, un sentido común que tipifica y prescribe qué es saber, hacer, y transmitir la música. Un sentido común que puede hallarse en nociones, creencias, actitudes, deseos y expectativas presentes en diversas expresiones de la vida cotidiana.

Por ejemplo, Castro y Shifres (2016) en un trabajo de corte autoetnográfico analizaron las características que encuadran la primera clase de instrumento como un rito de iniciación. Este rito indica, mediante la marca de músico, el pasaje de estados que representan y establecen la diferencia entre los miembros de la cultura. Las prácticas musicales que caracterizan la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística. Aún así, en ese contexto ritual, la NMO funcionó como símbolo dominante, posibilitando, al introyectar las mencionadas ontología y episteme musical, un proceso de semiosis colonial (Mignolo, 2005) que define horizontes de sentido y por tanto el sentido común musical que luego es proyectado hacia otros ámbitos de la vida cotidiana.

Sin embargo el poder de *la colonialidad* nunca es absoluto. El proceso constructivo y creativo subjetividad-realidad (Zemelman, 2006; 2015), configura intersticios inherentes a la situacionalidad histórica, espacial y afectiva-corporal de los sujetos y comunidades en los que la colonialidad no puede

ARTÍCULO

permear completamente. Estos intersticios (situaciones, formas de relacionarse con personas o entidades, deseos, modos de construir conocimiento, etc) pueden ser concebidos como “espacios” de resistencia o desobediencia epistemológica (Mignolo, 2010b). De esta forma, el *sentido común -musical-* puede caracterizarse por la pugna entre los sentidos propios de la colonialidad y aquellos que escapan a ella.

Siguiendo la idea anterior, una ontología de música orientada a la *acción* en el contexto de la *participación* intersubjetiva en el espacio social (Small, 1999; Turino, 2008) se configura *per se* como un sentido contrahegemónico a la ontología de música como *objeto*. A su turno, hace lo mismo una epistemología centrada en las significaciones que emergen en el mencionado espacio social; una epistemología que se preocupe por rescatar la producción de conocimientos *otros* emergentes en el seno de las experiencias situadas así como las interpretaciones y adecuaciones de los distintos artefactos culturales preexistentes como teorías, formas de representar la música, sus funciones en el espacio social, etc.

En este sentido, este trabajo profundiza la caracterización del sentido común musical de alumnos iniciales universitarios en tanto pugna de sentidos entre una *colonialidad musical* y una *desobediencia epistemológica* a la misma. Específicamente se releva y analiza evidencia que da cuenta de la presencia en preconceptos, deseos, expectativas y modos de actuar de: (i) una ontología de música como *objeto/presentación*; (ii) una ontología de música como *acción/participación*; y (iii) una visión *instrumental del conocimiento*.

Principal contribución

Metodología

Este trabajo presenta un avance en el análisis de los resultados de una investigación basada en cuestionarios de respuesta abierta realizados en el comienzo del ciclo lectivo a los alumnos de la materia Educación Auditiva pertenecientes al Ciclo de Formación Básica de las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

La intención inicial de los cuestionarios era establecer un perfil más claro del estudiantado en cuanto su experiencia musical previa, la autopercepción del estado de habilidades musicales relacionadas con el instrumento, el canto y la lectoescritura, así como las expectativas y deseos respecto a la formación académica. Estos tópicos fueron relevados mediante diez preguntas más específicas:

EXPERIENCIA MUSICAL PREVIA:

1. Describí tu formación musical (considerando todas las oportunidades que reconocés como instancias de práctica musical, ya sea en ámbitos institucionales o a partir de prácticas sociales)
2. ¿Cómo fue tu experiencia musical durante el período de escolarización secundaria?
3. Describí la última vez que participaste de una actividad musical por fuera de la universidad.
4. Describí las situaciones más frecuentes en las que disfrutás de la música o del hacer musical.

OTRAS HABILIDADES MUSICALES

5. ¿Cuál es tu experiencia en relación al canto?

6. ¿Cuál es tu experiencia con la notación musical?
 7. Describí cómo haces habitualmente cuando querés tocar una pieza (canción, tema) nueva en tu instrumento.

EXPECTATIVAS:

8. ¿Por qué elegiste la carrera en que te inscribiste?
 9. ¿Qué habilidades te gustaría desarrollar durante tu formación universitaria?
 10. ¿Cuáles te parece son las habilidades musicales que un músico profesional debería tener?

Los cuestionarios fueron suministrados a los alumnos teniendo los mismos un plazo de dos semanas para completarlo con la intención de que que tengan el tiempo necesario para su elaboración.

Se analizaron 50 cuestionarios con la ayuda del Software QDAMiner Lite de análisis cualitativo. La preparación de los mismos consistió en la pasaje de las respuestas enviadas en un documento de texto por medio electrónico a una planilla de cálculo para luego ser importados en el software; el mismo fue configurando de manera tal que las preguntas funcionaran como variable de análisis y cada cuestionario como un caso.

La codificación de los datos resultantes se basó en un sistema de categorías y subcategorías informadas por el marco. En este trabajo, se presentan los resultados de:

Ontología de música

o como presentación

o como participación / acción

Estructuras Parametrales

o instrumentalidad del conocimiento.

El proceso de codificación fue sometiendo a un control inter pares para disminuir la probabilidad de error por sobre interpretación.

Resultados

El análisis de frecuencia representado en la figura 1 muestra una preeminencia de expresiones identificadas con una ontología de música como *objeto / presentación* y una epistemología que pondera la *instrumentalidad del conocimiento* por sobre una ontología de música como *participación / acción*. Este análisis general tuvo en cuenta todas las preguntas, es decir, todos los tópicos.

Figura 1

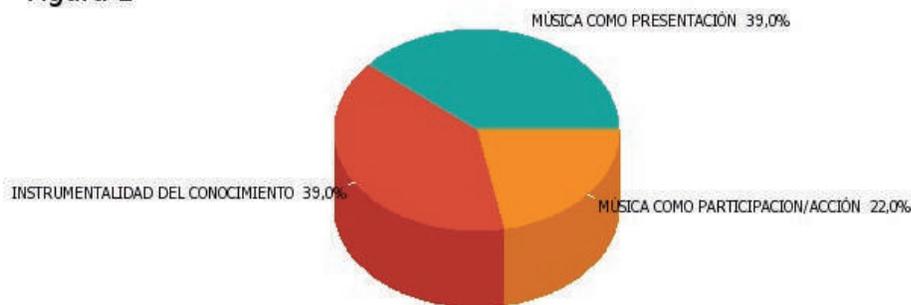


Figura 1: Distribución de palabras clave (Frecuencia)

ARTÍCULO ARTÍCULO

Es sin embargo, en las preguntas pertenecientes al tópico *experiencia musical* previa donde se concentran la mayor cantidad de evidencia con una identificación a alguna de las ontologías de música investigadas: Música Como *Objeto / Presentación* con un 42,00% de los casos; y Música Como *Participación / Acción* con un 34,00% de los casos.

A modo ilustrativo el siguiente segmento indica cómo la música en tanto actividad colectiva y participativa en el contexto de ritos familiares, sirve para la cohesión de los lazos interpersonales así como para configurar y afianzar los roles y funciones de los sujetos participantes.

Me gusta hacer música en reuniones familiares, cuando nos juntamos y cantamos o tocamos todos. A mi abuela le gusta mucho que hagamos esas cosas así que siempre para los cumpleaños o cualquier oportunidad que tengamos mi tío toca el violonchelo, mis primos y mi papá la guitarra, y cantamos. (Participante 34, pregunta 4)

Por otro lado, una ontología de música como objeto / presentación puede evidenciarse en los siguientes ejemplos que responden a las preguntas relacionadas con las últimas experiencias musicales y los momentos ponderados positivamente respecto a la música:

La experiencia musical más significativa de los últimos años fue tocar en bandas. [...] ...el cierre del proyecto se dio en el teatro San José [...] en donde tocamos junto a Box otro proyecto en paralelo en el que tocaba Heavy Metal progresivo con influencias de bandas como Dream Theater. Más recientemente incursioné en el mundo del reggae con mi banda Tripy Dubs, esta es la agrupación con la que más tocamos en las vacaciones junto a otros compañeros de la facultad en bares y en plazas. (Participante 21, pregunta 3)

Puede verse aquí como el aspecto gravitante alrededor del fenómeno musical tiene que ver con la presentación por parte de las distintas agrupaciones para una audiencia; las menciones a las bandas propias y ajenas, así como las búsquedas estilísticas parecen estar en función de la presentación. Referencias al logro de “cerrar” (el proyecto) en un teatro relevante de la ciudad¹ o la ponderación de cantidad de veces con lo que se logró tocar en lugares destinados a tal fin en las vacaciones refuerzan también esta idea.

Por otro lado, son las preguntas respecto a las expectativas relacionadas a la carrera elegida donde una *instrumentalidad del conocimiento* se hace patente en un 48% de los casos. A modo ilustrativo:

Formarme en el conocimiento y la habilidad de ejecución en el instrumento elegido, conjuntamente con todo lo que forma parte de la música (lectura, escritura, composición, arreglos, etc). (Participante 8, pregunta 9)

Aquí podemos ver cómo una epistemología que desagrega el fenómeno musical en un conjunto elementos jerarquizados e identificados con disciplinas y artefactos propios del modelo pedagógico citado en la introducción. En otras palabras la música es -o al menos la jerarquía mencionada así lo indica- la escritura y la lectura ordenadas por la disciplina composición.

¹ Algunos datos fueron omitidos para salvaguardar la identidad de los participantes.

ARTÍCULO

En el siguiente fragmento dos elementos pueden identificarse con estructuras parametrales y la instrumentalidad del conocimiento asociada.

No equivocarse me parece fundamental para alguien profesional, entender su instrumento, conocer la música en general. (Participante 41, pregunta 10)

En primer término la idea de “conocer la música en general” muestra un sentido común informado por un preconceito donde lo que aprenderá en la academia, en tanto *leyes formales naturales* de la música (parafraseando a Zemelman), le permitirá abordar toda música posible; información capaz de interpretar toda realidad musical. En segundo término, la concepción de error sitúa al profesional en el lugar de experto manipulador de artefactos (teóricos, prácticos, etc.) cuyo accionar es valorado unívocamente como correcto o incorrecto según parámetros exógenos a él; una concepción identificada con la tecnificación del conocimiento propia del sistema capitalista actual.

Conclusiones

Los resultados preliminares de esta investigación muestra que el sentido común musical de los alumnos ingresantes a la universidad ya está informado en gran medida por una *colonialidad musical* enraizada en una *ontología de música como objeto* y una *epistemología parametral* que concibe al conocimiento como información instrumental. Esto probablemente se deba a que esta *colonialidad musical*, concomitante a una *colonialidad del poder, ser, saber* de orden general, está presente en diversos ámbitos de la vida cotidiana y fundamentalmente en instancias previas de formación sean éstas “académicas” o no.

También se ha recabado evidencia de que los sentidos alrededor de la música están influenciados por una *ontología musical orientada a la participación y a la acción* enraizada en las experiencias situadas e interpersonales positivas de los alumnos. Siendo estos espacios lugares privilegiados para que una *desobediencia epistemológica* se desarrolle.

Como ya se hipotetizó en instancias anteriores de esta investigación (Castro y Shifres, en prensa) es posible que la brecha que el sentido común descrito establece entre las expectativas puestas en el ingreso a la universidad y su propia realidad, genere tensiones que redundan en perjuicio de la apropiación de los conocimientos que la universidad tiene para brindarles y de la posibilidad de integrar tales conocimientos a su vida musical cotidiana. Como consecuencia de esto, los estudiantes ensayan diversas salidas, que van desde asumir definitivamente esas creencias como su destino inexorable hasta abandonar las aulas de la universidad, e incluso la carrera musical. Las contradicciones al interior del sistema de valores y creencias de los estudiantes incluso antes de su ingreso a la universidad puede, así, ser un factor importante en su permanencia dentro del sistema. Por esta razón se considera que es un objeto de estudio relevante para las prácticas y las políticas de formación universitaria.

Referencia bibliográfica

Castro, S. T. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 139–147. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p139-147>

ARTÍCULO ARTÍCULO

Castro, S. y Shifres, F. (2017). Mi primera clase de guitarra. In S. Romé (Ed.), *1° Congreso Internacional de Música Popular : Epistemología, Didáctica y Producción* (pp. 151–160). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Recuperado en:
<http://congresomusicapopular.com.ar/images/Actas-y-Memorias-1er-Congreso-de-Musica-Popular.pdf>

Castro, S. y Shifres, F. (en prensa). Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales. Trabajo presentado en 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música.

Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (R. Grosfoguel & S. Castro-Gómez, Eds.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Dussel, E. (1994). 1492 *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural.

Mignolo, W. (2010b). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mignolo, W. D. (2010a). Aisthesis decolonial. *Calle 14, 4*(4), 10–25.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <http://doi.org/10.1080/09502380601164353>

Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón, & F. Ortega (Eds.), *La Instancia de la Música Escritos del Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Chile.

Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. Disponible en <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/277>.

Small, C. (1999). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Transcultural Music Review #4* Artículo 1.

Turino (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: Instituto Pensamiento Y Cultura En América Latina, A.C.

Zemelman, H. [Multimedia CIDHZ]. (11 jun. 2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video].

recuperado de: <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>

Sebastián Castro² - tobisc@gmail.com y Favio Shifres - favioshifres@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical
 Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

² Este trabajo fue parcialmente subsidiado por una beca de investigación Tipo A UNLP otorgada a Sebastián Tobías Castro, resolución N° 554/16

Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical.

Nicolás Masquiarán Díaz

Resumen

El presente trabajo elabora, a modo de ensayo, algunas reflexiones sobre la experiencia personal del autor en el ejercicio de la docencia universitaria, para la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, específicamente en el área de Cultura Musical. Se entregan antecedentes sobre la historia de la carrera y su evolución curricular reciente, factores que, más allá de sus implicancias administrativas, han definido modos institucionales de operar que apuntalan la resistencia al cambio en los paradigmas educativos, perpetuando vicios, creencias y prácticas poco saludables que todavía persisten en la formación universitaria. Por último se expone cómo, desde las acciones de aula y observando algunos principios básicos, se ha logrado reformular el perfil de las asignaturas del área, consiguiendo revertir la percepción negativa de los estudiantes y mejorar sus resultados.

Palabras clave: Universidad de Concepción, Pedagogía en Educación Musical, formación inicial docente, pedagogía universitaria, pedagogía crítica.

Abstract:

This work elaborates, as an essay, some thoughts concerning the personal experience of the author in the exercise of university teaching, for the career of Pedagogy in Music Education of the University of Concepción. Specifically, in the area of Musical Culture. Antecedents about the history of the career and its recent curriculum evolution are given, factors that, beyond their administrative implications, have defined institutional forms of operating that strengthen resistance to change in educational paradigms, perpetuating vices, beliefs and unhealthy practices that still persist in university education. Finally, it is explained how, from classroom actions and honoring some basic principles, it has been able to reformulate the profile of the subjects in the area, managing to revert the negative perception of the students and improve their results.

Keywords: University of Concepción, Pedagogy in Music Education, initial teacher training, university pedagogy, critical pedagogy.

ARTÍCULO ARTÍCULO

1. La Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción.

Uno de los principales influjos vitales a lo largo de la historia del Departamento de Música de la Universidad de Concepción (UdeC) ha sido la formación de docentes para la educación musical en las aulas escolares. Aun cuando su fundación se cimentó en la intención de proveer una vía para la profesionalización de los músicos locales –evitando su migración a la capital–, las fuentes nos han revelado que su relación con la pedagogía sostuvo a esta repartición académica en sus más álgidos momentos de crisis (Masquiarán, 2016a).

En efecto, fue la prestación de servicios a la Escuela de Educación la que justificó la absorción definitiva de la entonces Escuela Superior de Música por parte de la Universidad, en 1969, cuando el incumplimiento de los compromisos adquiridos entre esta y la Corporación Sinfónica de Concepción amenazó con hacerla desaparecer. Y, si bien la carrera de Pedagogía en Música no se fundó oficialmente sino hasta 1972¹, tampoco conocemos antecedentes sobre músicos titulados por la Universidad de Concepción antes de 1975.

Un cuarto de siglo más tarde, la carrera de Licenciatura en Música desapareció junto con el siglo que la vio nacer. Su modelo formativo individualizado discrepaba con las expectativas de rentabilidad neoliberal. Nuevamente la educación para la pedagogía musical prevaleció como única alternativa de profesionalización en el rubro.

Durante todo este proceso, la formación en música proporcionada por la UdeC tuvo fuertes anclajes en el paradigma de la Universidad de Chile. Las causas pueden ser múltiples, desde la dependencia curricular en la validación de los exámenes en sus orígenes, hasta la sostenida presencia de docentes titulados por dicha casa de estudios. No es mi intención ahondar en razones, sino más bien consignar que esta situación promovió una intención de homologar el modelo conocido en lugar de generar una propuesta original, autónoma y adaptada a la realidad local. En lo operativo y como veremos más adelante, esta réplica se materializó en diseños curriculares y programas de asignaturas basados en la formación de licenciados en música, aplicados incluso sobre el área pedagógica.

Cuando en la década de 1990 la Escuela de Educación, hasta entonces adscrita a la Facultad de Humanidades y Arte, deviene Facultad de Educación, entidad autónoma y responsable de toda formación pedagógica en la UdeC, la instrucción en las especialidades continuó en manos de las reparticiones habituales. Esta doble dependencia se tradujo en una superposición curricular entre la dimensión pedagógica y musical, cada una con diferentes plantas docentes, que funcionaban en diferentes dependencias y cuyas asignaturas estaban bajo la tuición de organismos diferentes. En suma, cada área operando bajo su propia lógica y confluyendo tardíamente en las asignaturas de didáctica y las inserciones en el medio.

¹ En carta del Secretario General Subrogante René Ramos Pazos, se informa que “el H. Consejo Superior, en sesión del 26 de enero en curso, adoptó el siguiente acuerdo: / Crear las carreras de Pedagogía con mención en Música y Educación Básica con mención en Música, con un cupo de 30 estudiantes para el primer año 1972, en cada una de las mismas” (Folio 000461 del 28 de enero de 1972, Archivo Central Universidad de Concepción).

ARTÍCULO ARTÍCULO

Fue necesario alcanzar un estado de crisis para inducir el cambio. La nula adaptación a la Reforma Educacional Chilena de 1996 y su catastrófico efecto sobre la primera acreditación en 2007, compelió una primera reforma curricular concluida en 2009 e implementada al año siguiente. Posteriormente, la adjudicación de cuatro convenios de desempeño en 2012 y el compromiso de adaptarse al Plan Bolonia y los protocolos PISA que involucraba uno de ellos², motivó un segundo proceso de reforma, implementada a partir de 2016. Por supuesto, cada contexto fue condicionante de las modificaciones que se generaron.

La primera reforma se fundamentó en la revisión de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación desde 7º básico a 4º medio, y los resultados de dos sucintos estudios realizados en el sistema escolar³. El resultado fue, a grandes rasgos, una actualización de los contenidos y una reorganización de su secuencia. La segunda instancia se fundamentó en la exigencia institucional de reducir el número de asignaturas y la consulta realizada a los estudiantes de cursos superiores respecto de su experiencia en la carrera. Los cambios más relevantes fueron la fusión de algunas asignaturas como medida reductiva, ligeras adaptaciones en la secuencia curricular, el aumento de las horas destinadas a la práctica instrumental y de conjunto y la formalización de algunas modificaciones implementadas de forma arbitraria por la Facultad de Educación entre ambos procesos de reforma.

En ambos casos se prescindió de un trabajo integrado y sistemático entre los cuerpos docentes responsables de la dimensión disciplinar y pedagógica. Cada parte fue elaborada de forma independiente y sin conocimiento de la contraparte, impidiendo la superación del perfil disociativo que ha caracterizado históricamente a la carrera.

Por otro lado, ninguno de los procesos condujo a una reflexión crítica sobre cómo construir e impartir una pedagogía en educación musical, que trascendiera las imposiciones sistémicas. En lo que respecta a la dimensión disciplinar musical, quedaron excluidos de revisión aspectos como la metodología, la evaluación y la articulación de una orgánica en los procesos curriculares que se centrara en el desarrollo del individuo como futuro profesional antes que la secuencia de la adquisición de conocimientos de cada área.

Sumado a lo anterior, un porcentaje significativo de la planta docente responsable de lo disciplinar musical no posee formación pedagógica y carece de una relación más estrecha con otros niveles del sistema educativo formal. La mayor parte se formó en la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile –en mi caso, en ambas– haciendo aún más complejo el desarrollo de insumos críticos que permitan desprenderse de aquel modelo formativo tan largamente afianzado, y que se traduce en una exacerbación del dominio técnico musical que prevalece frente a la aplicación funcional de contenidos o la competencia para elaborarlos didácticamente.

En ausencia de un criterio unificado que orientara las acciones pedagógicas a lo largo de la carrera, el aprendizaje de los estudiantes puede verse limitado por las experiencias y creencias de los docentes;

² En particular, el Convenio de Desempeño UCO1203 *Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento*.

³ Proyecto de Docencia Tipo B: *Resultados de investigación para proceso de Acreditación 2008* y Proyecto de Docencia Tipo B: *Estudio de preferencias y necesidades en el área de música de los estudiantes en el sistema escolar*, ambos en 2007.

ARTÍCULO

ciertamente valiosas, pero derivadas de un contexto menos dinámico y diverso que el actual, cuyos referentes no siempre dialogan con la realidad del campo laboral contemporáneo.

A continuación, entregaré algunos antecedentes más detallados sobre este acelerado proceso de cambio y sus implicancias sobre lo que he llamado el área de Cultura Musical por razones que se evidenciarán durante el recorrido. En lo personal, me he involucrado con él a partir del segundo semestre de 2008.

2. Reformas curriculares y evolución del área de Cultura Musical.

Hasta el año 2009 existió una secuencia curricular dentro del programa de la carrera que vinculaba las asignaturas de historia de la música, impartidas a lo largo de tres años; el análisis de la composición, durante los años tercero y cuarto; y la estética en el cuarto año de carrera (Fig. 1).

Todo este itinerario curricular estaba marcado por el paradigma de la música arte y, por ende, centrado en una historia cronológica de los periodos estilísticos que destacara las principales corrientes, compositores, géneros y obras de la tradición docta. No se revisaban otros enfoques teóricos sobre el fenómeno musical y la presencia de otras tradiciones musicales era limitada o nula. Incluso la música docta nacional y latinoamericana eran tópicos marginales. Tampoco se abordaban los contenidos desde un enfoque y/o metodología funcional a su despliegue pedagógico: el estudiante enfrentaba las asignaturas como un receptor pasivo y su evaluación se basaba en la reproducción de contenidos. El área de folklore abarcaba tres años de la carrera a partir del segundo, pero eran un territorio aislado que no convivía con otras materias o contenidos.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Historia de la Música I	Historia de la Música II	Historia de la Música III	Estética
		Análisis de la Composición I	Análisis de la Composición I
		Folklore Chileno	Folklore Latinoamericano

Figura 1: asignaturas equivalentes al área Cultura Musical, plan curricular 1998 [2002].

La primera reforma curricular (2010)⁴ consiguió modificar esta secuencia dando cuenta de aquellos contenidos que ya habían sido explicitados en el currículo nacional de Artes Musicales desde el año 1996. El reemplazo del régimen anual por uno semestral favoreció parcialmente un replanteamiento en la organización de los contenidos. La historia de la música se redujo de tres años a dos semestres, el

⁴ Es importante aclarar que el plan curricular fue presentado originalmente en 2009 y así figura formalmente en el registro de la Universidad de Concepción (3241-2009). Sin embargo, no fue implementado sino hasta 2010. En el ínterin, se impusieron modificaciones desde la Facultad de Educación que pretendieron subsanar la desconexión entre lo disciplinar pedagógico y musical introduciendo asignaturas de inserción profesional temprana de las cuales, sin mediar consulta alguna, debió hacerse cargo el Departamento de Música, que no contaba con personal suficientemente capacitado en ese ámbito.

ARTÍCULO ARTÍCULO

análisis musical de dos años a tres semestres y se incorporaron asignaturas que integraran la noción de música como cultura y los ámbitos de la música popular, la música étnica, la investigación musical –a la que todavía no me permitiré llamar musicología–, la acústica, la organología y la lutería.

A fin de darle sentido orgánico a la reestructuración curricular en el ámbito disciplinar musical, se establecieron ejes de desarrollo transversales a cada año o semestre, orientadores del perfil que debía asumir la formación durante ese periodo, y se establecieron demostraciones semi-públicas o públicas de los aprendizajes obtenidos al finalizar cada año. Sin embargo, aunque las presentaciones sí se efectuaron regularmente, nunca se realizó un trabajo integrado por parte del cuerpo docente que garantizara la funcionalidad de dichos ejes, ni estos contaron con una definición formal que orientara el trabajo conjunto y el diálogo entre asignaturas (Fig. 2).

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
Desarrollo rítmico auditivo y corporal-vocal		Desarrollo vocal e instrumental		Talleres musicales	Tecnologías aplicadas a la música	Proyectos integrales	
Estética	Música, cultura y sociedad	Historia de la Música en Occidente I	Historia de la Música en Occidente II	Hitos de la Música Popular	Análisis de la Composición I	Análisis de la Composición II	Análisis de la Composición III
	Acústica y Organología						
						Proyecto Integral Música- Arte: Folklore Musical Chileno	Proyecto Integral Música- Arte: Folklore Latinoamericano

Figura 2: asignaturas equivalentes al área Cultura Musical, plan curricular 2009.

A pesar de esta expansión relativa, no se concretó un distanciamiento tan categórico con el plan curricular anterior. Por ejemplo, “Música, cultura y sociedad” debía servir como un contrapeso a “Estética”, y ofrecer en conjunto un marco más amplio para la comprensión del fenómeno musical (música-arte/música-cultura) y la posterior aproximación teórica y socio-histórica a la tradición docta, popular y folclórica, categorías vigentes en el currículo escolar. Sin embargo, el programa de asignatura constata que sus contenidos se enfocan prioritariamente en la historia general del arte, compensando la reducción sufrida por la historia de la música. Las asignaturas denominadas “Análisis de la Composición” –cuyo nombre ya es bastante señero– se abrieron ligeramente a otros repertorios, pero se los abordó replicando modelos analíticos anclados en la tradición clásico-romántica, sin llegar a fundamentar la pertinencia de estos procedimientos.

El folclor, por su parte, debía convertirse en un área fundamental que vinculara diferentes facetas del desarrollo profesional y las orientara hacia un resultado de funcionalidad pedagógica, a través de las asignaturas “Proyecto Integral Música-Arte: Cultura Tradicional Chilena” y “Proyecto Integral Música-Arte: Cultura Tradicional Latinoamericana”, en los últimos semestres de la carrera. El objetivo último de dichas asignaturas era la organización de un evento público de perfil didáctico, gestionado por

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

los estudiantes, que pusiera en escena sus aprendizajes teóricos y prácticos a partir de una selección temática realizada al iniciar el proceso y elaborada a lo largo de todo un semestre. Con esto se esperaba atender al requerimiento de generar proyectos integradores al finalizar cada año de la enseñanza media.

Pero en la práctica solo se replicó el esquema del currículo anterior, coronándolo con una presentación pública.

Por desconocimiento, inexperiencia y falta de una asesoría oportuna, todos estos cambios se realizaron a partir de una revisión superficial y limitada de aquello que debía ser enseñado según los programas de estudio, y el posterior ejercicio de negociar la profundidad o amplitud de los contenidos preexistentes para dar espacio a los nuevos.

No existió mayor elaboración sobre las implicancias metodológicas o epistemológicas de estas modificaciones. Por ejemplo, si ampliar el enfoque de la música como arte a la música como actividad social iba a tener algún impacto sobre el modo de impartir y proyectar una pedagogía musical, no llegó a ser discutido. (La acrítica persistencia del concepto música-arte en las asignaturas de cultura tradicional da cuenta de la resistencia a la superación de las ideas matrices largamente asentadas.) En consecuencia, el aterrizaje pedagógico fue deficiente y se mantuvo un acentuado desequilibrio en beneficio del modelo tradicional de conservatorio heredado de la Universidad de Chile.

A medio camino entre los planes curriculares 2010 y 2016, la universidad transitó por un proceso general y definitivo de adaptación al modelo por competencias. Esto no significó cambios en la estructura curricular, sino un replanteamiento del perfil de egreso y una adaptación de los objetivos en competencias y resultados de aprendizaje, que debían ser acotados y coherentes con el nuevo perfil.

A fin de facilitar esta transición, se propuso agrupar las asignaturas en áreas temáticas, de modo que cada una de ellas se orientara al desarrollo prioritario de una competencia específica del perfil de egreso, aun cuando pudiera tributar a resultados de aprendizaje pertenecientes a ámbitos diferentes. Se establecieron así las áreas formativas de a) *Lenguaje Musical*, b) *Ejecución e Interpretación*, c) *Expresión Corporal*, d) *Cultura Musical*, e) *Tecnología Aplicada*, f) *Armonía y Creación Musical* y g) *Gestión*.

Recién entonces hace su aparición la noción de Cultura Musical a la que aduzco en el presente trabajo. El área abarcó las asignaturas “Música, cultura y sociedad”, “Estética”, “Historia de la música en occidente I”, “Historia de la música en occidente II”, “Hitos de la música popular”, “Análisis de la composición I”, “Análisis de la composición II” y “Análisis de la composición III”.

La asignatura “Acústica y organología”, donde se contempla la construcción de instrumentos musicales, es territorio común a las áreas de Cultura Musical y Tecnologías Aplicadas; las de cultura tradicional, vinculadas al desarrollo de proyectos, adscriben simultáneamente a las de Cultura Musical y Gestión. No llegaron a elaborarse definiciones más concretas para cada área, sino que estas fueron directamente acotadas por sus respectivas competencias. Cultura Musical se plantea en los siguientes términos: “Relaciona y sintetiza aspectos históricos, socio-culturales, estéticos y técnicos inherentes al hacer musical en sus diversos contextos, de manera creativa y autónoma” (S.A., 2013).

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

En mi opinión, se trata de una declaración suficientemente amplia para contener cualquier posible aproximación teórica al fenómeno musical, y al mismo tiempo para no comprometer ningún logro particularmente significativo, toda vez que el verbo “relaciona” se vincula a los niveles más elementales de aprendizaje.

La más reciente adaptación curricular, implementada en 2016, no fue mucho más afortunada que la anterior. La suscripción de la Universidad de Concepción al convenio de desempeño UCO 1203 imprimió excesiva prisa a la reforma. En ausencia de mecanismos formales y continuos de autoevaluación, no se contó con información suficiente y válida para fundamentar cualquier modificación. Además, no había egresado aún la primera cohorte del plan curricular 2010, impidiendo una retroalimentación consistente.

Se procedió a partir de las apreciaciones subjetivas del cuerpo docente y la información recabada en una única reunión con los estudiantes de cursos superiores, sin un procedimiento metódico para la recolección y el análisis de información. En ese contexto, la imposición de reducir el número de asignaturas fue el principal móvil y se conservaron, con leves modificaciones cosméticas, las competencias del perfil de egreso elaboradas en 2014.

En el ámbito de la Cultura Musical, lo anterior se tradujo en la fusión de algunas asignaturas, que compensatoriamente sumaron horas de trabajo académico. “Música, cultura y sociedad” absorbió “Estética”, mientras que la historia de la música y el análisis musical se fusionaron en tres asignaturas cuestionablemente denominadas “Historia y análisis de la composición musical” (y donde no se enseña historia de la composición); un hibridaje que ya habían ensayado universidades como la UMCE. De este modo, llegamos a la distribución actual del plan curricular (Fig. 3).



Figura 3: asignaturas del área Cultura Musical, plan curricular 2016. Pedagogía en Música, Universidad de Concepción.

3. Observaciones críticas (y pesimistas) desde la pedagogía universitaria.

Como ya sugerí anteriormente, las exigencias adaptativas de tan urgentes y sucesivos cambios han condicionado la evolución curricular a una lógica reactiva antes que reflexiva. Si a esto se suma una experiencia docente construida desde un enfoque pedagógicamente débil, la consecuencia ha sido una

ARTÍCULO ARTÍCULO
ARTÍCULO ARTÍCULO

predisposición a andar sobre seguro, aplicando fórmulas probadas que no llegan a problematizar en profundidad –o no lo hacen en absoluto– el papel que compete al académico en las aulas universitarias.

Es así como se han perpetuado metodologías y estrategias de aula largamente asentadas, basadas en la reproducción de contenidos y la imitación de prácticas. Situación agravada por la natural propensión a “enseñar como se fue enseñado”, que difícilmente pueda ser resistida sin un auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante. En ausencia de esta disposición, las dilatadas trayectorias docentes pueden convertirse en un duro enemigo.

De cara a lo anterior, he observado la potencia de numerosos vicios y creencias sobre la práctica pedagógica sumamente contraproducentes para los estudiantes –por ende, para los docentes–, y que a veces se despliegan de manera subrepticia, sobrepasando las buenas intenciones.

Uno muy frecuente es la falsa superación del *magister dixit*, el constructo del maestro como incuestionable depositario de verdades absolutas. Esto lo he observado sobre todo en dos situaciones. Primero, cuando el giro democratizador de las clases, y su apertura a una participación más activa del estudiante en su proceso formativo, ha sido tergiversado en la construcción de un espacio donde esa participación no conlleva una contrastación crítica y constructiva de las opiniones emergentes. O se las deja estar, o se las conduce hacia una conclusión fija y preestablecida. En los casos más nocivos, se las utiliza para evidenciar la supuesta incompetencia de algún estudiante, o invalidar cualquier parecer que se distancie de la regla tácitamente establecida por el maestro.

Segundo, cuando el nivel de desempeño en las evaluaciones se mide menos por la consecución de logros y más por haberlos alcanzado de un modo implícitamente legitimado por el docente, el “hacerlo como yo lo habría hecho”. Una negación encubierta del potencial auto constructivo del estudiante, en desmedro de su desarrollo personal y profesional, que queda supeditado a los límites impuestos por quien dicte la asignatura.

Por otro lado, el alumnado arrastra sus propias vallas derivadas de su anterior etapa formativa, donde estas situaciones no son menos frecuentes, y que vienen a reforzar las vicisitudes de su entorno educativo. La necesidad de operar sobre esquemas preestablecidos que aseguren buenas calificaciones y éxito en la Prueba de Selección Universitaria, favorece una relación de dependencia alumno-profesor que puede ser utilizada tanto para afianzar relaciones de poder como para impulsar una experiencia de transformación mutua.

Otro aspecto que me parece insuficientemente resuelto es la fijación en lo que se enseña por sobre lo que se aprende. Desde mi punto de vista, esta perspectiva cimienta varios conflictos frecuentes en la educación superior chilena. Por ejemplo, la excesiva relevancia que se le asigna a ciertos contenidos sin que medie una reflexión sobre su valor de uso. Se supone que esto se diera por superado con el modelo de aprendizaje por competencias, pero sería ingenuo pretender que una modificación en el papel consiguiera un cambio sustancial en el *habitus* del sistema educacional chileno sin mediar un largo proceso.

En el contexto que me atañe, numerosas veces he escuchado la frase “no pueden no saber/conocer”

ARTÍCULO ARTÍCULO

referida a un compositor, una obra o un procedimiento. Pero al consultar sobre las razones de esta afirmación, la respuesta suele ser tautológica. Y si en el discurso de quien enseña los contenidos estos se restringen al saber por el saber, desde una convicción sobre su supuesta utilidad, pero una aplicabilidad difusa, difícilmente se anule la recurrente crítica sobre la disociación entre formación y ejercicio profesional que persiste en las universidades tradicionales.

Ahora bien, en lo que respecta al área de Cultura Musical, pudiera pretenderse erróneamente que la naturaleza de sus asignaturas privilegia estrategias de aprendizaje-enseñanza basadas en la “acumulación” de contenidos transferidos de forma directa por un profesor relator. En lo personal, no prescindo de ese formato –tampoco abuso o dependo de él– ni desacredito que, en un nivel elemental, hay ciertos contenidos que efectivamente resultan imprescindibles. Pero ante todo me preocupa el flujo de ese conocimiento, su destino funcional en un contexto de uso real.

Sin embargo, ese valor de uso es reprimido por la solapada vigencia del paradigma iluminista, que ha subordinado la experiencia de la música y su aprendizaje hacia un perfil lógico-teórico que desaprovecha el amplio alcance de la disciplina, su potencial integrador. Aquello que Hesmondhalgh (2015) reconoce como su capacidad de contribuir al florecimiento humano y que bien puede ajustarse a nuestra definición legal de educación⁵. En cambio, años de evolución curricular han sido insuficientes para superar la hegemonía de la lecto-escritura, largamente impuesta como columna vertebral de la carrera, y la noción de que un correcto desempeño en cualquier ámbito de la música está condicionado por el nivel de competencia en ese dominio específico, coadyuvando a la insuficiente valoración de otras habilidades y conocimientos, musicales y extramusicales, igualmente necesarios para un adecuado desempeño profesional.

Una última debilidad que creo importante señalar es la tendencia a negar la experiencia musical previa de los estudiantes cuando esta no dialoga directamente con la tradición académica (o del académico).

No es extraño encontrarse con alusiones a la “deformación” que generan las prácticas musicales populares y folclóricas en relación a la técnica de ejecución docta, sin que se las llegue a reconocer plenamente como modos alternativos de hacer. O se los reconoce, pero a regañadientes y como gesto de corrección política. Por otro lado, las preferencias musicales de los estudiantes no siempre encuentran un espacio de sentido dentro de su proceso formativo, de modo que este difícilmente puede asimilarse desde una relación armónica con su cotidiano.

Debo aclarar, en todo caso, que mi diagnóstico no pretende ser un juicio definitivo sobre las situaciones que me ha tocado observar. Los problemas que describo en términos bien generales se manifiestan con un sinnúmero de matices en su forma, gravedad, magnitud, presencia, profundidad, vigencia e impacto, de modo que se podría discutir largamente sobre ellos, sus causas, su trascendencia o su relación con otras realidades. Ciertamente, exigen ser abordados de forma sistemática.

⁵Ley N° 20.370, “Ley General de Educación”, Artículo N° 2.

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

No obstante, me aventuro a plantear una hipótesis espuria al respecto. El Departamento de Música de la Universidad de Concepción continúa pensándose a sí mismo como un espacio destinado a la formación de intérpretes. Lo pedagógico entonces se relega a un segundo plano, pese a haber sido fundamental para la sobrevivencia de este enclave académico. Consecuentemente, la relación con la formación pedagógica es percibida como circunstancial, a la espera de que se restituya la instrucción de músicos ejecutantes. (Sin perjuicio de que esto, ojalá, se concrete un plazo razonable.)

En ese marco, se genera una relación ambigua con las responsabilidades directas que asigna la institución. Se asume la formación pedagógica, se espera aportar constructivamente a la misma, pero se la enfrenta sin haber desarrollado con suficiencia las herramientas propias de esa disciplina. Quedamos acotados por una experiencia docente parcial y sesgada, centrada en modos puntuales de hacer y entender ciertas músicas, en lugar de atender la intención última que plantea el currículo escolar respecto de proporcionar una experiencia constructiva y gozosa de la música, en cualquiera de sus manifestaciones.

La autocomplacencia frente a esta debilidad se materializa en una crítica permanente hacia las actitudes y aptitudes de los estudiantes, a quienes se les achaca inmadurez, incompetencia, irresponsabilidad, falta de compromiso y, eventualmente, falta de talento o capacidades musicales. Estos juicios generalizadores dicen menos sobre la realidad de los estudiantes y más sobre las limitaciones encubiertas de un cuerpo docente que no ha llegado a conciliarse plenamente con su responsabilidad académica. Por ejemplo, con algunos principios establecidos como valores institucionales: pensamiento autónomo, crítico y flexible, libertad de expresión, responsabilidad ciudadana y respeto por la diversidad. De paso, dan fe de cuan peligrosamente enquistadas están las nociones decimonónicas sobre la música, toda vez que el talento supone la existencia de condiciones biológicas como requisito para un correcto “hacer musical”, que niega cualquier potencial de aprendizaje⁶.

Sea como sea, al menos la Universidad de Concepción siempre ha permanecido fiel al principio de la libertad de cátedra, saludable reducto para que, con la mejor de las voluntades, cristalicemos en las aulas cualquier afán de mejorar aquello que la tecnocracia institucional, las amarras curriculares y muchas veces nuestra propia inercia consigue que optemos por obviar en lugar de enfrentar.

4. De la crítica pesimista a la crítica propositiva.

Algunas de mis primeras experiencias en la docencia universitaria las realicé en las asignaturas “exóticas”. Me refiero a aquellas cuyos contenidos desbordaban las áreas de especialidad hasta entonces existentes en el Departamento de Música. Entre ellas “Música, cultura y sociedad” que, más allá del referido apresto a la historia del arte, involucraba aproximaciones teóricas desde la musicología, la sociología y la antropología de la música. También “Acústica y organología”, abarcaba física conceptual de los fenómenos acústicos, organología y fabricación de instrumentos musicales. (Por misteriosas razones, se entendía todo este mosaico como dominios propios de la musicología.)

⁶ Respecto de este punto pueden considerarse las apreciaciones de Jorquera (2000) y Frith (2014).

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

Especialmente la segunda, radicalmente alejada de cualquier experiencia previa en el Departamento de Música, fue terreno fértil para una exploración pedagógica; para una problematización activa de aquellos escenarios que se me presentaban como conflictivos: los que constataban la falta de diálogo entre las prioridades institucionales –y de los docentes, como parte institucional– enfrentadas a las necesidades, requerimientos y expectativas de los estudiantes.

Desde esa inquietud, mi desafío personal a lo largo de casi una década ha sido replantear críticamente las acciones de aula de modo que procuren el máximo beneficio para todos los sujetos que interactúan en ese entramado complejo llamado Pedagogía en Educación Musical. Es decir, construir una experiencia valiosa para los alumnos que, de paso, satisfaga las demandas cuantitativas de la universidad.

El proceso, sin embargo, en absoluto fue sencillo. Ante la exigencia de impartir numerosas materias, que en sus puntos críticos pertenecieron a tres diferentes planes curriculares superpuestos y llegaron a sumar hasta 24 horas semanales de docencia directa, obligaba a realizar modificaciones fragmentarias sobre cada asignatura procurando mantener un equilibrio entre la invitación a innovar que sugerían las de creación más reciente, y la tentación por la permanencia en aquellas más apegadas al modelo tradicional, como las historias de la música.

Es decir, el cambio que pude articular no fue radical. Se realizó paulatinamente a lo largo de los años y las sucesivas versiones de cada curso. Algunas de las actividades realizadas se describen genéricamente en otro documento (Masquiarán, 2016b: 60-63), de modo que quisiera centrarme acá en aspectos de orden ético e ideológico que considero fundamentales para el ejercicio de una pedagogía crítica y propositiva, y que han sido reguladores de mi modo de ser pedagógico.

Estoy consciente de que algunas de las declaraciones siguientes pueden parecer de Perogrullo. Pero lo obvio, por obvio, muchas veces se pasa por alto. Y no está de más preguntarnos hasta qué punto nuestras acciones son fieles a los principios que nosotros mismos declaramos. Al fin y al cabo, una premisa básica para cualquier investigador es nunca dar las cosas por sentadas.

Un primer foco ha sido la dinamización y variabilidad de las acciones de aula. En especial he buscado diversificar el formato de las evaluaciones, alternando entre diferentes modos que den cabida a la diversidad de preferencias de aprendizaje que pueden existir entre los estudiantes. Además, ningún curso debería ser igual al anterior, aunque se persigan los mismos resultados y/o se entreguen los mismos contenidos. Incluso, aunque parezca contradictorio, si se reciclan actividades diseñadas desde una misma matriz.

Parte fundamental en esta mecánica es la consideración del acervo de los estudiantes y el diálogo con su entorno cotidiano. Esto se traduce en que tanto la presentación y análisis de casos como la selección de ejemplos se genere a partir del diálogo y el debate. (Diferente, quisiera enfatizar, de la homologación de sus experiencias con un catálogo prefabricado por el docente.) Dado que cada cohorte es única, de manera natural se consigue dar un giro distintivo a cada situación de aprendizaje, pues se generan nuevas preguntas, atribuciones de sentido y posibilidades de respuesta.

Una variante a esta estrategia es apelar a la conmoción para incentivar el debate y el autocuestionamiento. Esto es, a partir de un diagnóstico de las creencias asentadas en el grupo, proponer casos que promuevan el conflicto y los obliguen a repensar los fundamentos de sus propias convicciones. Por ejemplo –caso reciente– que intenten explicar su propia reacción frente a una audición que es recibida con amplias y explícitas muestras de desprecio y/o disgusto, y medio minuto después está siendo coreada. La riqueza de las categorías teóricas que pueden ser tratadas a partir de ese simple ejercicio es enorme. La avidez por participar queriendo justificarse, también.

Afortunadamente, la tecnología ha generado un escenario propicio para estas operaciones, que permiten divorciarse del repertorio cerrado con el que antaño se solía trabajar, pues un caso presentado espontáneamente durante el desarrollo de una clase, puede contar con un respaldo que permita analizarlo *in situ*. De este modo se habilita una construcción de sentido en el aprendizaje mucho más sustanciosa que cuando se replican infinitamente estructuras fijas, o se reproducen incansablemente los mismos repertorios.

Aclaro que, en cualquier caso, no se trata de improvisación. Tanto la clase como la asignatura siguen teniendo un punto de fuga claro. Por otro lado, la aplicación de estas técnicas exige oficio y lucidez.

Su efecto, sin embargo, es una vivencia de la educación superior que legitima las experiencias y aprendizajes preexistentes, sea cual sea su origen o naturaleza. Admite, por lo tanto, una relación más saludable con el proceso formativo, atenuando el quiebre multidimensional que suele generarse en el paso de la enseñanza media a la universidad.

Otro foco de mis acciones ha sido poner en crisis las nociones convencionales (y a veces banales) sobre la formalidad de la academia. En lo personal, esta debe plasmarse en la rigurosidad técnica de los procesos formativos y no en medidas cosméticas que muchas veces no tienen otra razón de ser que remarcar la distancia jerárquica entre estudiantes y académicos, dejando en un segundo plano la responsabilidad que compete a este último.

Planteo como una situación anecdótica, pero radicalmente crítica, la asistencia de los estudiantes a un certamen teórico (literalmente) disfrazados, como medida para demostrar que la apariencia externa no es un indicador de la calidad del estudiante, ni debe incidir en los procesos de aprendizaje a menos que apunten al desarrollo de una competencia social específica, objetivada y explicitada en el marco de un proceso formativo debidamente planificado. En estos casos, mi idea de formalidad se sostiene en la calidad del instrumento de evaluación, su eficacia y la transparencia del proceso.

La “descabellada” iniciativa emanó de los propios estudiantes, quienes cuestionaban la exigencia de asistir en tenuta formal a evaluaciones donde deben esperar largamente para encerrarse por menos de 10 minutos, entre cuatro paredes, con una comisión. El requerimiento sobre la vestimenta nunca ha sido debidamente fundamentado y, en rigor, atenta contra un principio básico de la evaluación: el de evitar situaciones que operen en desmedro del potencial del estudiante.

Esta postura dialoga directamente con un tercer foco: la explicitación de la utilidad práctica de los aprendizajes. No solo en el papel, sino además en la estructura de las actividades, que son concebidas

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

pensando en cómo los aprendizajes se pondrán en juego en contextos reales de aplicación. Tratándose de una pedagogía, procuro enfatizar en las estrategias para discriminar la información de calidad en las múltiples plataformas actualmente disponibles, y la transferencia eficaz de información hacia sus pares a partir del desarrollo de técnicas (y hábitos) de comunicación, y el diseño sistemático de experiencias significativas donde puedan compartir sus aprendizajes con el grupo. Este gesto aparentemente elemental, compensa la distancia estructural entre teoría y práctica que existe en la carrera, que no contempla una relación formal con el sistema educativo sino hasta el quinto semestre, ni experiencias prácticas hasta el séptimo.

5. A modo de conclusión.

La experiencia con la pedagogía no se inicia ni con las primeras inserciones, ni con el ingreso a una carrera. Lo hace cuando tomamos contacto por primera vez con el sistema de educación formal y a partir de ahí, si se escoge enseñar, se desarrolla indefinidamente, levantando los andamios de lo que llegamos a entender como educación, desde una disposición personal, más allá de las definiciones formales que proporciona la ley y los programas del Ministerio de Educación.

En mi caso, esa experiencia ha decantado en dos principios fundamentales que he intentado transmitir a mis estudiantes en el discurso y la acción. Uno dice relación con el fin último del ejercicio pedagógico. Ahí donde el sonido es nuestra materia prima como músicos, el individuo es nuestra materia prima como docentes. Esto debe reflejarse en modos de ser y hacer donde las personas, en especial los destinatarios inmediatos de nuestro trabajo, ocupen un sitio privilegiado, por sobre cualquier aspecto pragmático del quehacer académico. Algo que rápidamente se olvida cuando la palabra “indicador” se nos cruza en el camino.

El segundo dice relación con la actitud hacia el oficio. La propia disposición al aprendizaje debe estar por sobre la disposición a la enseñanza. Si logramos contagiar el amor por aprender, antes que por enseñar, lo segundo emergerá como consecuencia natural de nuestras inquietudes. Por añadidura, nos facilitará el empatizar con quienes aprenden y evitará las innecesarias demostraciones de poder. De lo contrario seguiremos empantanados en el cumplimiento de metas institucionales y la obstinada defensa de una superioridad jerárquica que, a mi parecer, se sostiene por sí sola cuando nos mostramos generosos en nuestro saber, consistentes en nuestra ética y sólidos en nuestra competencia profesional.

Cuando estos dos principios se hacen presentes en el *modus vivendi* del educador, y no solo como un algoritmo funcional a la realización de clases, se produce una suerte de calibración. Y si nuestras prioridades se orientan correctamente, nos volvemos más sensibles a aquellos escollos tan indebidamente habituales en nuestro quehacer: estigmatizar a los estudiantes en función de su rendimiento, sobrevalorar los números, asimilar los errores y caídas como fracasos o convertir una propuesta exitosa en una fórmula imperecedera, solo por nombrar algunos. Pero, sobre todo, se consigue incidir sobre aquella dependencia del estudiante que mencioné arriba, trocando aquella norma tácita de “si no se explicita, está prohibido” por “si no se explicita lo contrario, está permitido”. Este simple gesto abre las puertas a que cada individuo descubra su enorme potencial para enfrentar los problemas de su aprendizaje propositivamente.

ARTÍCULO ARTÍCULO

Ejercer en el ámbito específico de la Cultura Musical intentando equilibrar todos los factores que he descrito arriba, ha conseguido un cambio diametral en la percepción del alumnado hacia estas asignaturas. En la medida que ha sido posible innovar en las estrategias de aula, los estudiantes han podido reconocer el valor de uso de sus aprendizajes y darle sentido a los conocimientos adquiridos en el área como medios posibles para articular procesos formativos. Porque, al fin y al cabo, de eso se trata: de reconocer el contenido como un medio y no como un fin. Y hacerlo en los hechos, no en los documentos.

Este cambio ha marcado un giro radical en la disposición de los estudiantes hacia lo que antes fuera el área más impopular de la carrera. Creo no pecar de excesivo optimismo si sostengo mi afirmación en el cruce entre cuatro antecedentes bastante concretos: a) las declaraciones de los estudiantes en diferentes instancias de evaluación de las asignaturas, tanto verbales y presenciales como escritas y anónimas, b) el aumento del interés por cursar asignaturas electivas del área, que han tenido una demanda histórica en relación a cualquier otra materia optativa, c) la mejora en las calificaciones en la medida que se han implementado más actividades que rompan con el modelo tradicional y d) la sustantiva disminución en la tasa de reprobación, que actualmente no excede el 10%.

La institución, en lo que a mí respecta, puede dar por satisfechas sus expectativas cuantitativas.

Bibliografía

Acreditación Qualitas. (2015). *Acuerdo de Acreditación N° 375. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Bravo, Carola. (2007). *Proyecto de Docencia Tipo B: Estudio de preferencias y necesidades en el área de la música de los estudiantes en el sistema escolar*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Departamento de Música, Universidad de Concepción.

Comisión Nacional de Acreditación. (2006). *Acuerdo de Acreditación N° 278. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2011). *Acuerdo de Acreditación N° 226. Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Concepción Sede Concepción*. Santiago: CNA Chile.

Frith, Simon. (2014). *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires: Paidós.

Hesmondhalgh, David. (2015). *Por qué es importante la música*. Buenos Aires: Paidós.

Jorquera, María Cecilia. (2000). "La música y la educación musical en la sociedad contemporánea". *Electronic Journal of Music in Education*, 6, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera00.pdf> [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018]

Masquiarán, Nicolás. (2016). "'Los años que vivimos en peligro'. El incierto comienzo de la Escuela Superior de Música de Concepción". *Conmemoraciones: Problemas y prioridades de los estudios musicológicos actuales en Latinoamérica. Actas de la XXII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XVIII Jornadas Argentinas de Musicología*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología/Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega", pp. 130-144.

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

Masquiarán, Nicolás. (2016). "Experiencias de innovación curricular en el área de Cultura Musical". *Reconstruyendo la mirada. Investigación en educación artística en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile, pp. 51-65.

S.A. (2009). *Plan de Estudio. Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

S.A. (2013). *Matriz de competencias disciplinares para la carrera de Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Departamento de Música, Universidad de Concepción.

S.A. (2016). *Plan de Estudio. Pedagogía en Educación Musical*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

S.A. (2015). *Plan Estratégico Institucional 2016-2020*. Concepción: Universidad de Concepción. http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2016_2020.pdf [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2018]

Sepúlveda, Rebeca. (2007). *Proyecto de Docencia Tipo B: Resultados de investigación para proceso de Acreditación 2008*. (Documento de circulación interna.) Concepción: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Nicolás Masquiarán Díaz
Departamento de Música, Universidad de Concepción
nimasquiaran@udec.cl / glindae@yahoo.es

PURREIRA

José Antonio “Chicoria” Sánchez. Diseño y arte del CD: Tomás Espina y Santiago Guerrero. Dibujos: Raimundo Sánchez, Eva Sánchez, Daniel Suau, Simona Quintana, Tomás Espina, Chicoria Sánchez. Grabación, mezcla y masterización: Alfonso Pérez. Estudio de Grabación: Madreselva. 2014.

Intérpretes: Chicoria Sánchez, Dinabandhu Das, Simón González, Emilio García, Antonio Restucci, Martín Bruhn, Cristián Gutiérrez, Rodrigo Quiroz, Marcelo Maira, Pedro Foncea, Carlos Aguirre, Eva Sánchez, Raimundo Sánchez, Alfonso Pérez, Mariana Suau, Laura Suau y Daniel Suau.

Este trabajo del compositor e intérprete José Antonio “Chicoria” Sánchez fue editado el año 2014 con ayuda del Fondo de la Música, FONDART. A esa fecha se convirtió en el quinto disco personal del destacado guitarrista chileno y el primero y único que ha

recibido la clasificación de “música infantil” o “música para niños”.

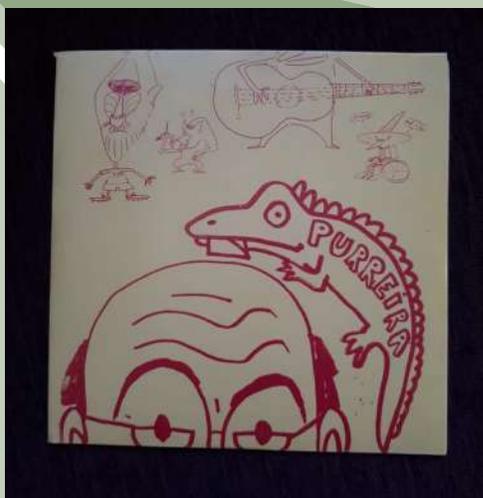
El disco contiene 13 canciones y un *bonus track*, todas de autoría de “Chicoria”. El formato principal es el de guitarra y voz, mientras que algunas canciones contienen participación de otros instrumentos: percusiones, violoncello, acordeón u otros. Desde este punto de vista, es un formato más bien minimalista, con un tratamiento guitarrístico muy integral, lleno de texturas, efectos y recursos expresivos, y con un tratamiento vocal muy personal y relajado, a ratos hablado, sin gritos ni órdenes, íntimo.

Sin dejar de mencionar que musicalmente las canciones son hermosas, es en el tratamiento del lenguaje y en la elección de las temáticas en donde el trabajo de “Chicoria” logra un punto muy alto de originalidad y calidad. Solo con el convencimiento apasionado de que el hacer música es sinónimo de “jugar”, es que se pueden concebir canciones en las que un caracol no se había dado cuenta que en realidad no era un caracol sino un tomate (*El caracol gruñón*), u otra en la que un ojo se casa con una hoja y una puerta se casa con un puerto (*No hay caso con las cosas que se casan*), u otra en la que el texto “Josefina es muy bonita y tiene un hermoso vestido amarillo y azul” podría cantarse como “Josenita y su hermotido amarizul” (*Que grande que es Andrés*).

En Chile existen maravillosos antecedentes de este tipo de canciones con gran riqueza lingüística, o dicho de otra forma, con un sentido lúdico del



lenguaje, la poesía y la rima, desde nuestra misma música para niños, por ejemplo, Vittorio Cintolesi (“*Carabucín, carabuzón, caracamillo, caracamón...*”), o la dupla creativa de Charo Cofré y María de la Luz Uribe (“... *los zapatitos caminan tolitos, molitos; los zapatos solos van, tolín, tolín, tolán*”); y también ejemplos desde la música popular, no necesariamente infantil, como es el caso de Violeta Parra (“*Me han preguntádico varias persónicas si peligrósicas para las másicas...*” o “*Por pa..., por pasármelo toma..., la vida me pe..., me pegaron en pato...*”) y el mismo Víctor Jara en sus dos únicas canciones para niños (“... *trala, trala, trarilón, gira, gira, como el sol*” o “... *está el conej..., comiendo lechú..., come que te có..., mientras miras tú*” [con texto de Carlos Préndez Saldías]). En esta misma senda se ubica Purreira, son canciones que expanden el universo imaginativo de quien las escucha, que proponen historias surrealistas y que provocan intelectualmente pero desde el juego, sin perder de vista su objetivo quizás primero: entretener.



Desde este punto de vista, se podría reflexionar acerca de lo que significa la expresión “música para niños”, en el entendido que tanto adultos como niños podemos disfrutar por igual de este tipo de canciones; solo se deben cumplir ciertas condiciones: atreverse a imaginar, atreverse a jugar, atreverse a disfrutar. Si asumimos que estas formas de comportamiento están más cerca de la espontaneidad de un niño que de la seriedad de un adulto, entonces sí, este disco es para niños, para niños-niños y para niños de espíritu. Muy recomendado.

Índice de obras

1. El tren de los animales
2. El canguro Fix
3. No hay caso con las cosas que se casan
4. El caracol gruñón
5. Cuento confundido
6. La estrella más bella
7. Que grande que es Andrés
8. La tortuga Josefina
9. Los bichitos del bosque
10. A dormir
11. El desatornillerador
12. Érase una mariposa futbolista
13. La marcha de los iguales distintos
14. *Bonus track*: Inti tren

Óscar Pino
opinomore@yahoo.es
Grupo Zapallo

:

Muñoz González, Andrés y Carrasco Salazar, Sofía. 2017. *Las experiencias previas en el proceso de aprendizaje auditivo de estudiantes universitarios de música en nivel inicial*. Memoria de título, Profesor Especializado en Teoría General de la Música (Profesor Guía: Tania Ibáñez). 158 pp. Santiago: Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile.

Esta memoria corresponde a una investigación cuyo propósito fue describir los ámbitos de las habilidades, saberes y experiencias previas que portan los estudiantes de primer año de carreras de música; y junto con ello, analizar las relaciones entre las diversas representaciones y valoraciones otorgadas por docentes y estudiantes referidas a dichas experiencias, con el fin de comprender su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, específicamente en el ámbito auditivo.

Para cumplir con este propósito se realizó un estudio de caso en carreras de educación musical de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la

Educación (UMCE). A través de diversos instrumentos se recogió y analizó información relevante acerca de las experiencias previas y la valoración de las mismas otorgada por estudiantes de primer año y sus docentes.

Ante la escasez de bibliografía que trata sobre las experiencias previas en el ámbito de la educación musical en Chile, este trabajo de investigación levanta la discusión acerca de la pertinencia de considerar las experiencias previas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical. Si bien la investigación centra su foco en el ámbito auditivo, se pudo observar que la discusión es extensible a diversos aspectos de la formación musical, tales como la lectoescritura, la práctica instrumental y otras áreas consideradas necesarias para el aprendizaje musical universitario inicial.

Andrés Muñoz

andresignaciomunoz@ug.uchile.cl

Sofía Carrasco

sofia.carrasco.s@gmail.com

•

Almeida Álvarez, Raúl. 2017. *Fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II, de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación Superior (Profesor guía: Patricia Contreras Sanzana). 216 pp. Concepción: Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Este trabajo de tesis da cuenta de un proceso de intervención pedagógica llevado a cabo durante el segundo semestre de 2015 en la asignatura de Lenguaje Musical II de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción. Para realizar dicha intervención fue necesario diagnosticar las causas del bajo rendimiento de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje Musical II. El diagnóstico consideró la aplicación de un cuestionario para conocer la impresión de los estudiantes, profesores y jefe de carrera en relación a las temáticas: metodología, didáctica, evaluación, estrategias de aprendizaje y otras.

Los resultados de este primer sondeo arrojaron como principal factor el uso insuficiente de estrategias de aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se decidió profundizar respecto a esta temática, aplicando el Test ACRA de Román y Gallego (1994). Con la información obtenida de la

aplicación de este instrumento se pudo confirmar el bajo nivel de desarrollo en la utilización de estrategias de aprendizaje e identificar las escalas de estrategias más deficientes para diseñar una propuesta de intervención acorde a los resultados.

En función de los resultados obtenidos se diseñaron diez sesiones de un taller de estrategias de aprendizaje en el contexto de la clase de Lenguaje Musical II, adaptando las actividades al quehacer propio de la disciplina en busca de mejorar las áreas más deficientes, sobre todo las referidas a lo socioafectivo y lo metacognitivo.

Una vez terminado el proceso semestral de la asignatura se procedió a comparar los resultados del Test ACRA (Román y Gallego, 1994), aplicado antes de la intervención con una aplicación posterior a la realización del taller, evidenciando mejoras respecto al test de entrada. Por otra parte se compararon los resultados académicos de la muestra con la de años anteriores, mostrando también una relación positiva respecto a los procesos previos.

Junto con lo anterior se recogió la impresión de los participantes por medio de una entrevista semiestructurada aplicada a cinco informantes clave que permitieron complementar la información proveniente de los instrumentos cuantitativos, además de retroalimentar la intervención para futuras experiencias.

*Raúl Alejandro Almeida Álvarez.
Departamento de Música, Universidad de Concepción
ralmeida@udec.cl*

• NOTAS

Coloquio “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios”

Entre el 11 y el 13 de enero del presente año en la sede Alfonso Letelier Llona de Facultad de Artes de la Universidad de Chile se llevó a cabo el Coloquio Internacional “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios”. Organizado por el Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile en colaboración con la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma universidad, este encuentro se gesta a partir de la motivación de académicos provenientes de distintas universidades, convocados por la iniciativa de Tania Ibáñez, académica del Departamento de Música.

Como su nombre lo sugiere, la convocatoria se articuló dando énfasis a la necesidad de intercambio y diálogo entre profesionales vinculados a la música, desde las más diversas epistemes y matrices paradigmáticas.

De esta manera, la propuesta programática reunió un rico espectro de ponencias, congregando a expositores con amplia representación nacional provenientes de: Univ. de Chile, Pontificia Univ. Católica de Chile, Univ. Adolfo Ibáñez, Univ. de La Serena, Univ. Diego Portales, Univ. Tecnológica de Chile (INACAP), Univ. Mayor, Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Univ. de Concepción, Univ. Academia de Humanismo Cristiano, Univ. Andrés Bello, Univ. de Valparaíso, Centro de Formación Técnica ENAC, ONG Aumen, Corporación del Niño Quemado (COANIQUEM), Fundación Rayün Down, Centro Cultural Gabriela

Mistral (GAM) y Asociación Chilena de Musicoterapia (ACHIM). Pero además, la convocatoria cruzó fronteras y contó con la presencia de expositores internacionales provenientes de: Univ. Nacional de La Plata, Univ. Nacional de San Juan (ambas de Argentina), Univ. de Los Andes (Colombia) y Univ. Nacional Autónoma de México.

Las variadas presentaciones se articularon en torno a mesas temáticas que estimularon ejes reflexivos sobre:

- “Música, Cultura e Identidad en América Latina”, donde destacaron investigaciones del ámbito de la Musicología.
- “Música y Ciencias”, congregando investigaciones enmarcadas en las ciencias cognitivas y música electroacústica.
- “Música, episteme e intersubjetividad”, con un recorrido desde la reflexión sobre pensamiento estético en la musicoterapia, hasta la indagación de colonialidad y epistemes de estudiantes universitarios de música.
- “Música y estudios de género”, mesa que mostró estudios sobre diversas aristas de mujeres compositoras del pasado y del presente.
- “Música y educación”, espacio donde se revisaron críticamente experiencias educativas con población escolar y formación de profesores.
- “Música, literatura y escena”, mesa donde convergieron trabajos sobre música y poesía, zarzuelas, tertulias, entre otros.

- “Música e inclusión”, eje que congregó experiencias de musicoterapia y educación artística inclusiva con sujetos en condición de discapacidad.

- “Música y recursos interactivos”, espacio donde se presentaron innovaciones tecnológicas aplicadas a la música.

- “Música y desarrollo humano”, espacio de reflexión incentivado por una mesa redonda sobre el recorrido profesional de musicoterapeutas en Chile y la experiencia de un coro de profesores orientado a mejorar la educación a través del canto.

Cabe destacar también, que el coloquio contó con una conferencia plenaria ofrecida por el Dr. Paulo Barraza (CIAE) titulada “Música, neuromitos y educación”, un taller inaugural de percusiones a cargo del Profesor Ricardo Herrera (“Caja Musical Mundial Chile”) y una mesa redonda titulada “Tradición y transformación en la docencia universitaria de carreras vinculadas a la música”, donde académicos (ponentes y público) tuvieron la oportunidad de exponer sus perspectivas sobre la enseñanza en la actualidad (1).

En definitiva, no cabe sino celebrar encuentros de este tipo y esperar nuevas versiones a futuro, que continúen dando cuenta de *“la riqueza de formas en que la música es pensada, vivida y sentida”* (2) en nuestra región, ya sea a partir de nuestras experiencias académicas, como personales y comunitarias. Coloquios como este constituyen un diálogo necesario, un encuentro que sostiene y enriquece el debate multi e interdisciplinar de la música, así como la construcción y deconstrucción de conocimientos que tanto nos tensionan y apasionan hoy en día.

(1) Programa completo del coloquio:

<http://www.artes.uchile.cl/noticias/139914/programa-coloquio-nuestra-experiencia-en-la-musica>

(2) Palabras de los editores de *Revista Átemus* de enero 2018. Número que incluye todos los resúmenes del Coloquio. Ubicable en:

<https://revistaatemus.uchile.cl/index.php/atemus/articloe/view/48173/50804>

Carolina A. Muñoz Lepe

Académica Universidad Tecnológica de Chile INACAP

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.

Normas de Publicación

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 Rolfe, 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.