



**DMUS**  
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**ACTAS DEL 1ER COLOQUIO  
INTERNACIONAL: “NUESTRA  
EXPERIENCIA EN LA MÚSICA.  
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARIOS**

*Átemus*

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

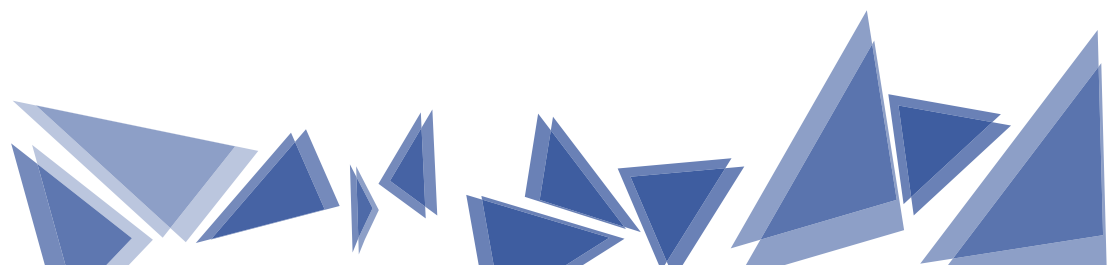
© 2018 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



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](mailto:revista.atemus.uchile@gmail.com)





*Átemus*

••

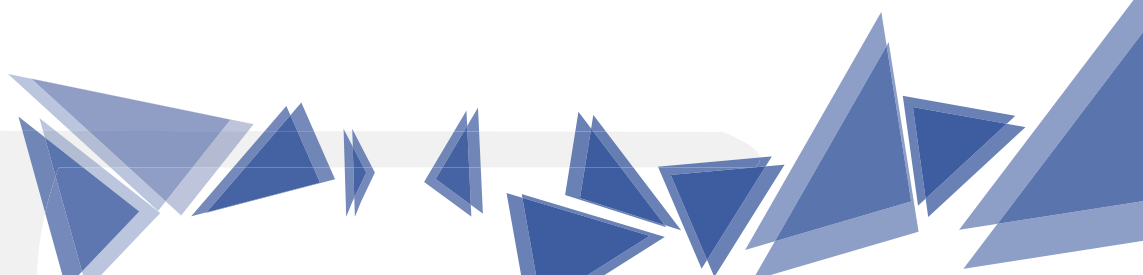
**CORRECCIÓN DE PRUEBA**

Manuel Vilches P.

**EDICIÓN, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:**

Rocío Zúñiga M.

••



## INTRODUCCIÓN



La presente publicación recoge parte de los trabajos presentados en el Coloquio Internacional “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios”, que fue Organizado por el Área Teórico Musical y la Revista Átemus 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. El encuentro se llevó a cabo en la sede Alfonso Letelier Llona de Facultad de Artes de la Universidad de Chile, entre los días 11 y 13 de enero de 2018.

En este encuentro se presentaron 36 trabajos, los que se articularon en diversas mesas temáticas: “Música, Cultura e Identidad en América Latina”, “Música y Ciencias”, “Música, episteme e intersubjetividad”, “Música y estudios de género”, “Música y educación”, “Música, literatura y escena”, “Música e inclusión”, “Música y recursos interactivos” y “Música y desarrollo humano”.

Las actas que aquí se presentan corresponden a once de estos trabajos, los cuales fueron revisados por el comité editorial de la presente publicación, pasando por un proceso de selección y edición final de los trabajos completos. De esta manera, se logró la representación de la gran mayoría de las mesas temáticas antes señaladas, exceptuando el caso de “Música e inclusión” y “Música y recursos interactivos”.

Es importante señalar que todos los resúmenes de los trabajos presentados fueron publicados anteriormente en el libro de resúmenes del coloquio el que podrá ser consultado en la página de Revista Átemus o a través del siguiente enlace:

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

El Coloquio contó con la presencia aproximada de cien asistentes y la participación de numerosas instituciones tanto nacionales como internacionales. Entre las instituciones nacionales presentes estuvieron: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Adolfo Ibañez, Universidad de La Serena, Universidad Diego Portales, Universidad Tecnológica de Chile (INACAP), Universidad Mayor, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Concepción, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Andrés Bello, Universidad 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). La participación de Instituciones Internacionales contó con la



presencia de Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Nacional de San Juan (Argentina), Universidad de Los Andes (Colombia), Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Valencia (España).

Cabe destacar que además de los trabajos presentados en este coloquio, hubo dos conferencias, una a cargo del profesor y percusionista Ricardo Herrera titulada “Comunidad Percusión: perspectiva de un percusionista en Educación” y otra ofrecida por el Dr. Paulo Barraza, del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), titulada “Música, neuromitos y educación”. Por otra parte, se realizó 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.

Durante la realización del evento se llevó a cabo la asamblea anual del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM-Chile), con una gran convocatoria.

Finalmente, es importante agradecer a quienes apoyaron e hicieron posible que este coloquio se pudiese llevar a cabo; a la Facultad de Artes y al Departamento de Música, que aportaron con el espacio físico, difusión y recursos; al Área Teórico Musical (ATM), Revista Átemus y a la Facultad de Filosofía y Humanidades que colaboraron en la organización del evento; a Fladem Chile, quienes ayudaron con la difusión, y finalmente a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID), por su apoyo.

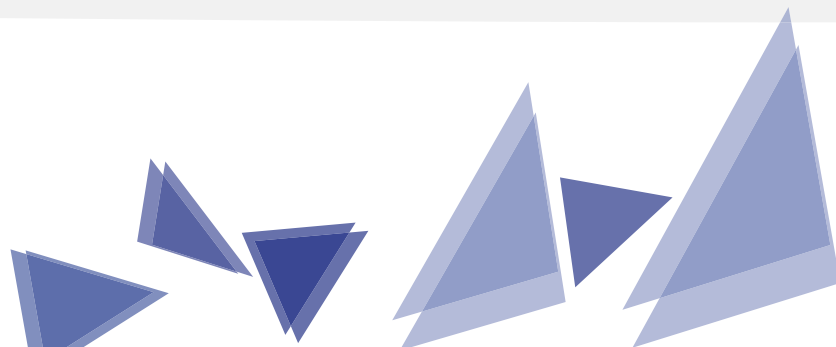
Nuestros sinceros agradecimientos también para el “Cuarteto de Flautas Meli Pifélka”, que dirige el Prof. Wilson Padilla, quienes nos deleitaron con su música en el cierre del evento.

Por último, van nuestros agradecimientos a todos aquellos que enviaron sus trabajos para esta publicación de Actas del 1er Coloquio Internacional: “Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios”, esperando que con ello quede plasmado parte del trabajo de muchos y pueda ser un aporte para futuros encuentros como este.



#### **Comité Editorial**

Gladys Briceño Z.  
Freddy Chávez C.  
Tania Ibañez G.  
Nicolás Masquiarán D.  
Claudio Merino C.  
Marcela Oyanedel S.  
Fernanda Vera M.



# CONTENIDO

<b>Tertulia en lo de sarmiento ...o de la posibilidad de extender(nos) desde la Universidad</b> <i>Silvana Elizabeth Alaniz - Stella Mas</i>	1
<b>La perspectiva de Género en la Universidad de Chile La situación de la Licenciatura en Artes, mención Composición Musical</b> <i>Leonardo Arce Vidal</i>	7
<b>Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios</b> <i>Sebastián Castro-Favio Shifres</i>	22
<b>Anfibias, improvisación musical en base a los cantos de ranas</b> <i>Javiera Cisternas Tirapegui - Eleonora Coloma Casaula</i>	32
<b>Perspectiva intermedial para el estudio de música y escen: una introducción</b> <i>Guillermo Eisner Sagüés</i>	44
<b>Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical</b> <i>Nicolás Masquiarán Díaz</i>	54
<b>Voces GAM, coro de profesores</b> <i>Cecilia Beatriz Pérez Flores - Patricia Del Carmen Cáceres Valenzuela</i>	69
<b>Entrenamiento musical y desempeño en funciones ejecutivas: diseño, metodología y resultados preliminares de un estudio piloto</b> <i>Felipe I. Porflitt Becerra - Marion P. Garolera Rosales</i>	75
<b>Los orígenes del hip hop en Chile</b> <i>Nelson Rodríguez Vega</i>	87
<b>Romance esclavo, la zarzuela del compositor colombiano Carlos Vieco Ortiz</b> <i>Ronald Andrey Perilla Fuentes</i>	95
<b>Siglo XIX en Bogotá: la música como proyecto regulador de la nación</b> <i>Dr. Rony Torres L.</i>	108

- TERTULIA EN LO DE SARMIENTO
- ...O DE LA POSIBILIDAD DE EXTENDER(NOS) DESDE LA UNIVERSIDAD

*Silvana Elizabeth Alaniz  
silvanalettras@hotmail.com.ar*

*Stella Mas  
masstella@hotmail.com*

*Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de San Juan, Argentina*

### **Resumen**

La presente propuesta se origina en dos experiencias anteriores compartidas: Tertulia en lo de Sarmiento (2016); Sarmiento también fue un niño (2011), las cuales involucraron los diversos lenguajes artísticos y demandaron tareas de investigación, creación y extensión. A la luz de lo citado, y en el marco de la Convocatoria CONEX (2017) para proyectos de extensión universitaria de la UNSJ, para el ciclo 2018, se plantea la puesta en escena de una tertulia del siglo XIX, a realizarse en la Casa Natal del prócer, contextualizada entre la gobernación y la presidencia de Sarmiento. El Proyecto propicia no solo la articulación interinstitucional (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, Museo y Biblioteca Casa Natal de Sarmiento y Ministerio de Turismo y Cultura del Gobierno de San Juan), sino también interdepartamental (Música y Letras). Su objetivo es poner en valor y conocer desde las artes, la figura y contexto socio histórico de Sarmiento constituyéndose en una instancia enriquecedora para todos los sujetos participantes, tanto estudiantes como docentes y personal del Museo. Es *per se* una propuesta que interpela los distintos lenguajes artísticos y en la que la música convoca a difundir no solo las composiciones de época sino también todo aquello que configura una sociedad: vestimenta, lenguaje, costumbres, medios de comunicación, problemáticas sociales y culturales.

**Palabras clave:** Sarmiento, música, letras, sociedad, siglo XIX.

### **Abstract**

The present proposal originates in two previous shared experiences: Tertulia en lo de Sarmiento (2016); Sarmiento was also a child (2011), which involved the different artistic languages and demanded research, creation and extension tasks. In light of the aforementioned, and in the framework of the CONEX Convocatoria (2017) for university extension projects of the UNSJ, to be carried out in 2018, the staging of a 19th-century gathering to be held in the Casa Birth of the hero, contextualized between the government and the presidency of Sarmiento. The Project favors not only the interinstitutional articulation (Faculty of Philosophy, Humanities and Arts of the National University of San Juan, Museum and Library Natal Home of Sarmiento and Ministry of Tourism and Culture of the government of San Juan) but also interdepartmental (Music and Letters, among others). Its objective is to value and know from the arts, the figure and socio-historical context of Sarmiento becoming an enriching instance for all the participating subjects, both students and teachers and museum staff. It is *per se* a proposal that interpellates the different artistic languages and in which the music summons to spread not only the compositions of the time but also everything that configures a society: clothing, language, customs, media, social and cultural problems.

**Keywords:** Sarmiento, Music, Letters, Society, 19th century.

### **Introducción y justificación**

La narrativa del Proyecto Tertulia en lo de Sarmiento, se constituye en una propuesta que interpela los distintos lenguajes artísticos y en la que la música y el lenguaje de época convocan a difundir no solo las composiciones de entonces, sino también otros aspectos de la vida sociohistórico y cultural del XIX. Enmarcada en un Proyecto universitario interdisciplinar, en el marco de la Convocatoria CONEX (2017) para proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina, persigue poner en valor la figura del prócer en contexto.

Experiencias anteriores de extensión, Tertulia en lo de Sarmiento (2016) y Sarmiento también fue un niño (2011), involucraron los diversos lenguajes artísticos; demandaron tareas de investigación, creación, extensión y permitieron evaluar la escasez de información entre sanjuaninos en cuanto a la historia de Sarmiento y las vivencias en su casa natal. En realidad, circulan mitos en los cuales se montan comentarios y decires, sin asidero en fuentes históricas. La convocatoria de la UNSJ generó la intención de aprovechar la circunstancia para difundir y propiciar un trabajo interdisciplinario con foco en lo musical y lo lingüístico.

### **Objetivos e impacto esperado**

Se persigue desmitificar la figura del prócer, abordarlo no solo como figura política sino también como un soñador y hacedor de un proyecto de Nación decimonónica en nuestra América y darlo a conocer en el contexto al que perteneció. Pero además, se aspira a contribuir en la formación integral de la docencia e investigación universitaria en tanto se piensa en alumnos-investigadores/creadores, al acercar a los futuros profesores a la investigación *in situ*, a la búsqueda de fuentes históricas a partir de las cuales se puede construir y difundir el conocimiento. Se aspira a favorecer un perfil de docentes inquisidores e interpretantes de signos culturales que nos dicen y nos definen en tanto latinoamericanos. Se aspira a colaborar en la formación de hacedores de cultura, futuros docentes e investigadores que dan a conocer los resultados de sus esfuerzos en torno a una temática evocadora.

El Proyecto es un instrumento que propicia la colaboración entre diferentes unidades académicas de la FFHA, el Museo y Biblioteca Casa Natal de Sarmiento (MBCNS) y el Ministerio de Cultura del Gobierno provincial, permitiendo relacionar e integrar la Universidad al medio, poner en valor y promocionar el patrimonio cultural y sus producciones artísticas al impactar en la sociedad sanjuanina. Encuadrar formalmente la propuesta de una tertulia, situada en un espacio histórico, Primer Monumento Histórico Nacional, declarado por ley Nacional N° 7062 el 7 de septiembre de 1910, abriendo sus puertas el 4 de Abril 1911 como Museo Casa Natal de Sarmiento, contribuye a fortalecer los vínculos institucionales y permite dar a conocer a la comunidad, el capital cultural que posee.



### El porqué del título

El motivo de la elección del formato tertulia se fundamenta en el ambiente generado:

Los atardeceres traen las horas de las reuniones (tertulias); entonces, cuando hay muchas personas, se conversa y se critica; las mujeres muestran la mayor amabilidad y una vivacidad espiritual realmente rara; se baila el minué, el montonero, la contradanza y el vals. (Íñigo Carrera, 1972:26)

Era como vemos, una reunión en las que la conversación, la crítica, y el chisme encontraban asidero para acceder a últimas noticias; en este contexto, las cartas, –único medio de comunicación a la distancia–, eran vehículo de informaciones varias. Es justamente en estos encuentros de época donde el proyecto encuentra la posibilidad de trabajar en simultaneidad signos lingüísticos, musicales, visuales e históricos.

En cuanto al giro lingüístico En lo de Sarmiento obedece a la intención de acercar al público, al tratarse de una expresión coloquial que acorta distancias y remite al lugar de encuentro, la casa de Sarmiento. Tal frase nominal, además, se relaciona con lo íntimo o familiar porque “ir a lo de” tal o cual persona, significaba visitar a alguien cercano y conocido al hablante y era propio de los siglos XIX y XX.

### Antecedentes

Uno de los antecedentes es de carácter específicamente musical y original ya que surge desde la cátedra Proyectos Educativos y Artísticos, dictada por la Mg. Stella Mas, y su necesidad didáctico-evaluativa: propiciar una instancia de enriquecimiento de los aprendizajes y evaluación de los alumnos de la materia, proponiendo una modalidad innovadora que articula actividades de docencia, investigación, creación y extensión. A partir de allí, la profesora decide abordar una tarea ambiciosa al llevar a los alumnos de la citada cátedra a mostrar sus resultados en una muestra musical teatralizada en el MBCNS (2016), bajo el título Tertulia en lo de Sarmiento. Esta actividad, contó con el aval del Consejo Departamental del Departamento de Música, como así también de la directora del Museo, museóloga Sra. Mónica Arturo. Fue aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes como Proyecto de Extensión mediante la Resolución Nº154/16-CD-FFHA. La misma se llevó a cabo el día 25 de noviembre de 2016 y ha resultado una experiencia sumamente enriquecedora tanto para los alumnos que elaboraron e implementaron la propuesta, como para el personal del Museo y el público presente.

Otro antecedente lo encontramos en el trabajo de la Mg. Silvana Alaniz, quien se ha especializado en temas de Sarmiento, especialmente en las cartas familiares o íntimas entre Domingo y sus familiares, que constituyeron el corpus de diversos proyectos de investigación; en 2014 publica la tesis *Cartas familiares del siglo XIX: opciones del hablante/escribiente para acortar distancias*. Es en el género epistolar de época, donde se transfunden todos los sentimientos, acciones, inquietudes y esperanzas de los interlocutores. Tanto es así que como post tesis se publica el libro *Sarmiento también fue un*

*niño* que fue presentado no solo en los departamentos de San Juan sino también en ferias internacionales; en ocasión de la presentación de este último, los textos poéticos fueron musicalizados por la Mg. Stella Mas, quien dirigió un grupo vocal instrumental que actuó en dos de las presentaciones del libro.

También refieren la temática en cuestión, los proyectos de investigación y creación encuadrados, aprobados y financiados por el Consejo de Investigación en Ciencia, Técnica y Creación Artística (CICITCA 2016-2017) que dirigen las autoras: “Tensiones en la construcción discursiva de América Latina: ideologías lingüísticas y debates sociales, filosóficos, educativos y culturales en Rodríguez, Sarmiento y Bello”; y “Tensiones y desafíos en los diversos escenarios didáctico-musicales: Programación del Centro de Creación Artística Orquestal y sus articulaciones con otras unidades académicas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes”.

### **Estado de desarrollo**

El Proyecto está planificado en dos etapas diferenciadas por el grado de complejidad.

La primera etapa comprende las siguientes actividades:

1. Búsqueda de material bibliográfico y discográfico.
2. Conversatorio sobre la obra *Sarmiento también fue un niño*.
3. Charla con especialistas de la FFHA: “La práctica de música de ópera, de danza y de concierto en los salones sanjuaninos del siglo XIX” a cargo de la Dra. Fátima Graciela Musri, coordinadora del Gabinete de Estudios Musicales (Departamento de Música - UNSJ). Conversatorio sobre la obra literaria *Sarmiento también fue un niño* de la Mg. Silvana Alaniz (Codirectora del proyecto) y “Querido Sarmiento... amor y frenesí. Leyendo cartas de amores de Domingo F. Sarmiento”.
4. Debate de videos-documentales.
5. Búsqueda y selección de repertorio. Solicitud formal del libro Boletín musical de Melanie Plech.
6. Lectura de cartas familiares, diarios y anecdotario.
7. Redacción del guión.
8. Visita a la casa natal de Sarmiento.
9. Solicitud de permisos.
10. Difusión – publicidad: gráfica - radial – televisivas – web.
11. Diseño del flyer e invitación.
12. Ensayos parciales y general.
13. Presentación Tertulia I.
14. Registro visual (fotos) y video de las experiencias.
15. Evaluación del impacto en el medio.

La segunda etapa contempla, además, la inclusión de las áreas de las Artes Visuales, Teatro e Historia como así también un trabajo de reescritura del guion, a la luz de necesidades que surjan en la primera etapa.

El repertorio que los alumnos investigaron y seleccionaron se nutre en las cátedras “Historia de la Música” y “Estilos musicales” del Profesorado Universitario de Música, FFHA, UNSJ.

El guion propuesto se sostiene en la lectura de cartas de Sarmiento, diarios de época y anecdotario. Además, desde las cátedras “Historia de la Lengua Española” se aborda el lenguaje en España y en América Latina, en la América de Sarmiento y en la “Cátedra Literatura Argentina I” se lo estudia como intelectual de la generación de 1837.

En Historia del teatro universal de la Carrera de Estudios Teatrales se profundizan sus considerandos acerca del teatro en general y del teatro en Argentina y en San Juan en particular. Ambas Carreras dependen del Departamento de Letras, FFHA, UNSJ.

### **Conclusiones**

Se entiende el acto educativo como un fenómeno complejo y multifacético en el cual intervienen distintas perspectivas en relación dialéctica. Los ejes de docencia, investigación, creación y extensión son ángulos de mira que nos permiten deconstruir y reconstruir cualquier proyecto educativo/artístico.

Para llevar a cabo la presente propuesta, se implementan las actividades ya descritas enfatizando la formación de recursos humanos: se trata de doce alumnos del profesorado universitario de Educación Musical que constituyen el Elenco junto con una Prof. Adscripta y una alumna avanzada y becaria de Letras.

De esta manera, los pilares docencia-investigación-extensión se articulan en una posibilidad de aprendizaje significativo en contexto, siguiendo una línea de educación alternativa, signada por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje como características de la mediación pedagógica.

### **Bibliografía**

Alaniz, Silvana.2011. Sarmiento también fue un niño. San Juan: autor-editor.

-----2014. El sistema verbal futuro en cartas familiares del siglo XIX. Tesis de la maestría en lingüística. San Juan: Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (effha), UNSJ.

-----2011. Reseña: “Sarmiento: proyecto, futuro y compromiso”; investigaciones y publicaciones UNSJ en Suplemento Especial Diario de Cuyo. Bicentenario del nacimiento 1811-2011, San Juan, febrero 2011.

-----2010. “Bicentenario, identidad y cambio lingüístico: el sistema verbal de temporalidad futura en San Juan, Argentina, durante el siglo XIX”. Olivar revista de literatura y cultura españolas. Número monográfico. Lengua, literatura y cultura en el Bicentenario. vol. n°4. Pp 49 - 60.

-----2010. “Bicentenario, identidad y cambio lingüístico: el sistema verbal de temporalidad futura en San Juan, Argentina, durante el siglo XIX.” Colección de la biblioteca versión impresa. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La plata. vol.11 n°14. pp49 - 59.

----.2012. "Polimorfismo y variación: el sistema verbal de referencia temporal futura en San Juan, Argentina, durante el siglo XIX." Cuadernos de la ALFAI.:vol. n°4., pp10 - 29.

Anónimo. 2007. Vestimentas características  
<http://vestimentascaracteristicas.blogspot.com.ar/2007/08/argentina-gauchos-libro-composicin.html> (23/06/2016).

Iñigo Carrera, Héctor.1972. La mujer argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Las Tertulias. <https://www.elhistoriador.com.ar/las-tertulias/>

Los Viajes de Sarmiento. 2013. Producción General: Grupo Petersen. Dirección: Eskenazi, Enrique. Argentina. Realización general: ghmcontenidos  
<https://player.vimeo.com/video/62340743?autoplay=1>

Mondolo, Ana María. 2006. Primer acercamiento a una periodización de la Música Académica Argentina. ACTAS Primer Congreso Nacional de Artes Musicales. Bs As: IUNA.  
<http://www.musicaclassicaargentina.com/mondolo/mondoloperiod.pdf>

Sanguinetti, Horacio. 2011. Homenaje a Domingo F. Sarmiento - Sarmiento y el arte - ANALES N° 41 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. UNLP.-  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19255/Documento\\_completo\\_.pdf;sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19255/Documento_completo_.pdf;sequence=1)  
Sarmiento, Domingo. Recuerdos de Provincia

Segovia, Natacha Valentina. 2012. Sarmiento y el discurso sobre las artes.  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39768/Documento\\_completo.pdf;sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39768/Documento_completo.pdf;sequence=1)

Taverna Irigoyen, J.M. 2011. Sarmiento y el arte. El Litoral.  
<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2011/03/08/opinion/OPIN-02.html>

Vallejos, Soledad. 2016. "Escenas de la vida familiar en una Buenos Aires de aljibes y velas". La Nación. Sección: Bicentenario de la Independencia.  
<http://www.lanacion.com.ar/1915420-escenas-de-la-vida-familiar-en-una-buenos-aires-de-aljibes-y-velas> Fecha de consulta: 23 de junio de 2016

Williams, A. 1941. Antología de Compositores Argentinos. Academia Nacional de Bellas Artes.

- LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE
- LA SITUACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ARTES, MENCIÓN COMPOSICIÓN MUSICAL

*Leonardo Arce Vidal  
Leoarce7@hotmail.com  
Universidad de Chile*

### **Resumen**

El presente trabajo busca dar cuenta de las experiencias a las cuales han de enfrentarse las mujeres que ingresan a estudiar Composición Musical en la Universidad de Chile. Para ello, luego de organizar un marco teórico en el cual situar las reflexiones concernientes al género, el artículo da cuenta de una serie de conversaciones-entrevistas realizadas a 5 mujeres que decidieron aportar con sus experiencias y sus reflexiones a esta indagación. En este sentido, el artículo recorre diversas inquietudes en torno a la creación musical y a su relación con la valoración sociocultural que se le otorga a este acto creativo, en contraposición del acto procreativo, articulando estos dos opuestos con el binarismo de género y sus principios de mutua exclusión y de complementariedad. De qué forma afectan estos marcos simbólicos a las experiencias de las mujeres entrevistadas y la forma en cómo se enfrentan y vivencian son ejes fundamentales de la reflexión.

**Palabras clave:** Género, Universidad de Chile, Música, Pedagogía, Historia de las mujeres.

### **Abstract**

The present work seeks to account for the experiences that women who enter to study Musical Composition at the University of Chile have to face. For this, after articulating a theoretical framework in which to situate the reflections concerning gender, the article reports on a series of conversations-interviews with 5 women who decided to contribute their experiences and reflections to this inquiry. In this sense, the article goes through various reflections on the musical creation and its relationship with the cultural value that is given to this creative act, as opposed to the procreative act, articulating these two opposites with gender binarism and its principles of mutual exclusion and complementarity. How these symbolic frameworks affect the experiences of women interviewed and how they face and experience are fundamental axes of reflection.

**Keywords:** Gender Studies, University of Chile, Music, Pedagogy, History of Women.

*Antes creía tener talento creativo, pero he abandonado esa idea; una mujer no debe desear componer –no hubo nunca ninguna capaz de hacerlo. ¿Y quiero ser yo la única? Creerlo sería arrogante. Eso fue algo que sólo mi padre intentó años atrás. Pero pronto dejé de creer en ello.*

Clara Wieck-Schumann  
(1819-1896)

## **Introducción**

El presente trabajo corresponde a la presentación y análisis de diversos testimonios y vivencias recopiladas en entrevistas a distintas mujeres creadoras en el mundo de la música. Postulantes, estudiantes y egresadas han colaborado permitiendo que su palabra sea puesta en el papel, reflexionada y difundida en la presente investigación. El lugar físico en torno al cual se ha desarrollado la acción del diálogo es la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, en particular, en la Licenciatura en Artes mención Composición Musical<sup>1</sup>.

El presente trabajo pretende manifestar la visión de algunas mujeres compositoras y su relación con la mencionada carrera, en particular desde una intencionada perspectiva de género. ¿Por qué elegir esta licenciatura? El motivo de la elección viene dado por el prejuicio androcentrista que, amparándose en la división de los sexos, relega a la mujer a la reproducción, y remite al hombre a la posición del productor y creador de objetos (tanto físicos como abstractos). Esta indagación, por lo tanto, busca tensionar dicha idea desde la voz de quienes, con su diario vivir, ponen de manifiesto lo poco realista de dicho relato.

La pretensión última será poner de manifiesto la permanente lucha que debe vivir gran parte del alumnado femenino desde el momento en que postula a la carrera hasta que la logra terminar, ello con la finalidad de desvelar una realidad invisibilizada, como es la misoginia y el machismo que en variados aspectos cruzan a la licenciatura analizada.

## **El contexto social: el patriarcado**

La presente investigación se encuentra situada en un contexto latinoamericano que mantiene una fuerte distinción entre los dos géneros que reconoce como existentes. Junto con ello, mantiene un grado de jerarquización entre los roles masculinos y femeninos, a la par de sostener un sinnúmero de relaciones simbólicas que envuelven y dan forma a cada uno de estos roles, tipificando y señalando el lugar que cada persona debe ocupar en el orden social.

---

<sup>1</sup> La investigación tuvo lugar entre septiembre y octubre de 2013.

Las asociaciones simbólicas que la sociedad occidental confiere a la mujer y al hombre vienen dadas en formas dicotómicas, con un mandato de mutua exclusión y complementariedad simultánea, es decir, una persona que recibe el rol de “mujer” no puede actuar/ocupar el rol de “hombre”; y a pesar de ello, quien encarne el rol “mujer” será complementario en sus quehaceres diarios con quien encarne el rol de “hombre” ello al menos en el usual relato social<sup>2y3</sup>.

Uno de los primeros problemas que se nos hace patente cuando echamos un breve vistazo a la realidad (entendida ella como aquello que acontece) es la multiplicidad de acciones que lleva a cabo cada persona. La mayoría de estos actos los suele realizar de forma indiferente, en varias ocasiones, al mandato de género. Estas repetitivas excepciones a la norma, sin embargo, suelen ser clasificadas y pensadas como tal, es decir, como excepciones, de tal forma que su recursividad no dé pie a atisbar la fragilidad que funda el orden social. De esta manera, se asegura como único principio rector de la realidad sexuada el sistema “dos sexos/dos géneros” (de Barbieri, 1993), un artificioso y peligroso principio. Diremos que es artificioso, dado que la distinción hombre/mujer es permanentemente pasada por alto en acciones de los miembros de la sociedad, y también será peligroso porque pese a la permanente omisión por parte de los sujetos sociales, las mediciones, percepciones y (pre)juicios, estarán mediados por este principio, deformando la realidad misma que se busca aprehender. El peligro, no obstante, no acabará allí: el principio rector se impondrá como explicación satisfactoria a los actos de castigo social y físico que se imponga a quienes se aparten del sistema en una forma inconveniente (población LGTBIQ, por ejemplo).

Desde una lectura antropológica que se centra en el acto creativo general, encontramos ejemplificado parte de este prejuicio androcentrista que asocia en forma específica la producción con el hombre y la reproducción con la mujer:

Los hombres, a diferencia de las mujeres, tienen que buscar medios culturales de creación -tecnología, símbolos- mientras que la creatividad de las mujeres se satisface naturalmente a través de la experiencia de dar a luz. Los hombres, por consiguiente, se relacionan más directamente con la cultura y con su poder creativo, en oposición a la naturaleza. “La mujer crea de forma natural desde el interior de su propio ser, mientras que el hombre es libre de crear artificialmente, o está obligado a ello, es decir, a crear sirviéndose de medios culturales y con la finalidad de perpetuar la cultura” (Ortner, 1974: 77) (Moore, 2009:29)<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Para profundizar en la problemática ligada al género y a su performance, véase de Judith Butler el libro *El género en disputa* (1999).

<sup>3</sup> La transgresión de esta implícita norma del orden social llevará aparejada distintos niveles de sanción social, los que se dispondrán desde la mera censura hasta los crímenes de odio.

<sup>4</sup> Para evitar equívocos: el primer autor citado entre paréntesis es parte de la cita de Moore.

En la cita precedente, Henrietta Moore intenta resumir los fundamentos por los cuales Ortner presupone que hay un universal transcultural, y que este es la subordinación de la mujer al hombre en todas las culturas<sup>5</sup>. Moore busca entonces exponer los argumentos fundamentales que podrían llegar a explicar este presunto hecho universal. Pese a que durante el texto señalará distintos casos que evidencian la dificultad de sostenerlo como tal, lo relevante serán las asociaciones que se señalen como posibles ejes explicativos de esta subordinación. Dichas asociaciones podrían generar encadenamientos tales como:

\*Mujer: reproducción, oralidad, izquierda, abajo, privado, opinión.

\*Hombre: producción, escritura, derecha, arriba, público, verdad.

En el encadenamiento señalado, encontramos que, por cada cruce de datos, siempre se repite el mismo patrón de exclusión y complementariedad. A la par, podemos mencionar que mayoritariamente dicha reflexión se ciñe a marcos dicotómicos, binarios, de índole lógica inspirada por el principio del tercero excluido.

Ahora bien, ¿qué sustenta dicho binarismo? “Ortner pone especial empeño en resaltar que “en realidad” la mujer no está más cerca ni más lejos de la naturaleza que el hombre. Su objetivo consiste, pues, en descubrir el sistema de valores culturales en virtud del cual las mujeres parecen ‘más próximas a la naturaleza’” (Ibíd.:29). El sustento, entonces, es más bien sistémico y conlleva un cúmulo de asociaciones y relaciones preconfiguradas; hemos, por lo tanto, de centrarnos en la lógica que le funda y le permite desarrollarse y reproducirse.

Para tales objetivos, nuestra pregunta discurrirá entonces por cauces que se interrogan respecto del sistema de valores imperante. ¿Quién lo sostiene? ¿Cómo se reproduce? ¿A quiénes afecta? La primera pregunta parece responderla Pierre Bourdieu en su libro “La dominación masculina”, cuando dice:

Dichos esquemas construidos por unas condiciones semejantes, y por tanto objetivamente acordados, funcionan como **matrices de las percepciones** –de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad-, trascendentales históricas que, al ser universalmente compartidas, se imponen a cualquier agente como trascendentes. En consecuencia, la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad de un **sentido común**, entendido como consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas. Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y,

---

<sup>5</sup> Piénsese que la antropología primitiva buscaba, al igual que otras ciencias sociales, fundarse sobre principios universales, de amplia extensión y de gran capacidad explicativa. El problema al que se enfrentaba era que, mientras más explicaba el principio, más deformaba la realidad que buscaba aprehender: era prerrequisito para tal amplitud que el ojo que indagaba viese borrosas ciertas imágenes. En otras palabras: la universalidad de la explicación contenía el requisito metodológico de aplanar y homogeneizar ciertos fenómenos.



en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico. Se deduce de ahí que sus actos de conocimiento son, por la misma razón, unos actos de reconocimiento práctico, de adhesión dóxica, creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal, y que “crea” de algún modo la violencia simbólica que ella misma sufre. (2000:49)<sup>6</sup>

El sistema se sostiene, entonces, a sí mismo, ya que al constituirse en una red de conceptos y actos que se nutre de la energía mental y corporal para subsistir, también comparte con esta última su capacidad *autopoiética* (autogeneración). Luego de ello, la educación como gesto de reproducción de dichos mecanismos de percepción se encarga de introducir el mentado dispositivo de categorización de quienes constituyen la realidad: “Si es capaz de actuar como un *disparador*, es decir, con un gasto extremadamente bajo de energía, es porque se limita a desencadenar las disposiciones que el trabajo de inculcación y de asimilación ha realizado en aquellos o aquellas que, gracias a ese hecho, le dan pábulo” (Ibid.:54).

Es decir, este sistema, que llamaremos “patriarcal”, se inmiscuye en lo más intrínseco de nuestra subjetividad, al punto de ser un elemento constitutivo del fundamento de la misma, afectando nuestros mecanismos de percepción y constituyéndose en un filtro activo y poco costoso, inmune a la somera crítica y de difícil deconstrucción.

Ahora bien, si su reproducción se da en los lindes de la enseñanza y en el proceso civilizatorio, la respuesta a la tercera pregunta es evidente: a todos. Tanto hombres como mujeres son afectados por el sistema patriarcal:

Si las mujeres, sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación, resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante. (Ibid.:67)

El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y contención permanente, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. (Ibid.:68)

Es decir, nadie escapa a la dominación de la matriz patriarcal, ya sea por reproducción pasiva o activa de esta, o incluso por resistencia a la misma (para efectos de la presente investigación, las voces rescatadas en el cuarto apartado serán leídas primordialmente desde la resistencia).

---

<sup>6</sup> El destacado es mío.

Sin embargo, antes de proceder a dar cuenta de las experiencias referidas a la Licenciatura en Artes mención Composición Musical y de los testimonios de las mujeres que por ella han transitado, primero debemos reseñar brevemente la situación nacional e internacional de las mujeres compositoras, con la finalidad de situar y contextualizar el problema dentro del mundo de la música y de la creación artística, principalmente.

### Compositoras

En su estudio “Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música”, Pilar Ramos genera un balance de índole internacional, señalando tanto las victorias como las derrotas de las mujeres que incursionan en estos terrenos ligados socialmente a lo masculino.

Uno de los primeros puntos que enumera es la persistencia de la discriminación en la profesión musical, y da como ejemplo a Europa, en donde solo dos nombres de mujeres, Kaija Saariaho y Sofia Gubaidulina, forman parte de los 85 compositores en ese continente que figuran como músicos que viven únicamente de sus obras.

Entrega a continuación una tabla de porcentajes de mujeres compositoras del total de compositores totales de algunos países: Suecia (8%), España (22%), Italia (42%), Austria (10%), Ucrania (30%), Rumania (40%), Gran Bretaña (11%) (Ramos, 2010:9). Y luego de eso, añade lo siguiente: “Si tomamos como referencia la página Web de la Asociación Nacional de Compositores de Chile, solo tres compositoras figuran en su directorio<sup>7</sup> (5,8%)” (Ibíd.:9).

Y este es solo uno de los elementos a tomar en consideración. Puesto que el título de compositor o compositora no asegura que las obras de los y las mismas sean ejecutadas.

La presencia de obras de autoras en las salas de concierto es aún más reducida, dentro del ya angosto espacio reservado a la programación de compositores vivos. Así, según Patricia Adkins Chiti, menos del 0,05% del tiempo y de la financiación programada por las mayores orquestas y festivales de música en Europa, Australia y Norteamérica es destinado a obras creadas por mujeres (Ibíd.:10)

Si adicionamos el prejuicio patriarcal esbozado en el punto anterior, y las configuraciones que la realidad pone de manifiesto, tenemos como resultado la omisión histórica de la composición musical de las compositoras. Esta invisibilización trae aparejada lo que la musicóloga Eva Rieger llamó ansiedad de la autoría o de la creación, queriendo con ello dar cuenta de una realidad común a un gran número de compositoras que parecen crear en el vacío, sin poder insertarse en alguna línea histórica de desarrollo de la creación femenina. El epígrafe al inicio de este trabajo es decidor: Clara experimenta como arrogante sus intromisiones en la composición. En su imaginario, no podía ser ella la iniciadora de una línea

---

<sup>7</sup> Probablemente la autora se refería a la lista de socios. Al 2018, el número ha ascendido a 6.

de compositoras, sencillamente las mujeres no debían componer...

La siguiente cita es bastante decidora respecto del canon musical clásico y apunta al problema que este representa en sus limitaciones tanto de género como geográficas. Cito *in extenso*:

Hildegard von Bingen, Francesca Caccini, Barbara Strozzi, Elisabeth Jacquet de la Guerre, Fanny Hensel Mendelssohn, Clara Wieck-Schumann, Lili Boulanger y Germaine Tailleferre se encuadran en el reducido mapa geográfico recorrido por las llamadas “historias de la música occidental”. La irrupción en el siglo XX de Sofia Gubaidulina, Galia Ustvol'skaya, Grazyna Bacewicz, Jacqueline Nova, Hilda Dianda, Ana Lara, Tania León, Marta Lambertini, Kaija Saariaho, Graciela Praskevaídís, Younghi Pagh-Paan, y tantas otras, se corresponde con la explosión geográfica poscolonial y posmoderna —el centro mismo es móvil, como escribía Lyotard. En otras palabras, en las cronologías anteriores al siglo XX no han aparecido grandes figuras fuera de las tierras de lengua alemana, italiana y francesa. Esto no es sorprendente: las compositoras mencionadas nos parecen grandes justamente porque se adecuan al canon clásico, que no solo es masculino sino también germanocéntrico. Y es que el canon musical sigue gozando de buena salud. (Ibid.:14)

Ahora bien, dentro de un canon musical masculino y eurocéntrico, la autora también destaca algunos elementos positivos. Uno de los que me interesa rescatar es la aportación historiográfica de la musicología feminista con su rescate de Hildegard von Bingen y de otras compositoras de las épocas medievales y del siglo de Oro. Han sido en general, mujeres musicólogas<sup>8</sup> quienes se han propuesto rescatar a las olvidadas compositoras, trayendo a la luz estos casos de personas que se han enfrentado, a lo largo de los siglos, a los prejuicios del patriarcado que buscaba por todos los medios posibles remitir a la mujer únicamente a la procreación. Lo interesante es que este ímpetu de visibilización femenina ha dado frutos también en distintos musicólogos. Por ejemplo, la RMCh<sup>9</sup>, revista que forma parte del conjunto de publicaciones asociadas a la Universidad de Chile, en su número 213 dedicado a la “musicología feminista”<sup>10</sup> presenta 7 documentos que abordan el tema, de los cuales 4 fueron redactados por hombres y 3 por mujeres.

---

<sup>8</sup> Un destacado caso de musicóloga chilena es Fernanda Vera con su tesis de Magister “¿Músicos sin pasado? Construcción conceptual de la historiografía musical chilena” y con sus trabajos de recuperación del material compositivo producido por mujeres en el siglo XIX. Otro caso memorable es el libro “La mujer compositora y su aporte al desarrollo musical chileno” de Raquel Bustos (2012), el rescate de este último texto es suficientemente profundo para incorporar imágenes de las compositoras que recoge.

<sup>9</sup> Revista Musical Chilena. Link de acceso <http://revistamusicalchilena.uchile.cl>

<sup>10</sup> En estricto rigor: musicología cuyo objeto de estudio es la mujer.

## Licenciatura en Composición Musical

Antes de comenzar esta sección de la investigación y antes de dar paso a las voces de quienes accedieron a prestar su palabra, deseo introducir una pequeña cita perteneciente al artículo de Miguel Castillo, titulado “Clara Schumann, Teresa Carreño, Rosita Renard: la condición de mujer en sus carreras musicales”, que también es parte del número 213 de la RMCh.

Claudio Arrau se refirió así a los problemas de la artista mujer para realizarse: “En la actualidad, la mujer artista no sólo debe enfrentarse a los problemas de su propio desarrollo psicológico femenino, sino que además se ve obligada a abrirse camino en un mundo de hombres [...]. La posibilidad de una mujer artista de triunfar en su profesión es consecuentemente más difícil que la del hombre. En mi opinión, su batalla es dos veces más ardua”.

El juicio anterior, formulado en la segunda mitad del siglo XX, alude a una realidad que en las diez o más décadas anteriores era indudablemente más dura aún. El machismo atravesaba la sociedad europea y la “cultura occidental” transplantada a América. La posibilidad del cultivo de la música existía para la mujer pero con limitaciones claras. El tocar el piano en el salón hogareño por la señorita o las señoritas de la casa fue durante al menos un siglo y medio un elemento importante de la educación y la actividad social de las jóvenes. Más allá de los límites del salón, comenzaban las dificultades a veces insuperables. (Castillo, 2010: 46)

Grato sería para nosotros que esta frase aludiese a una realidad del pasado, idealmente ya superada; sin embargo, precisamente ha sido escuchando las voces de nuestras compositoras que esta idea de superación respecto del prejuicio machista está muy lejos de ser realidad.

En lo concerniente a la metodología: fueron entrevistadas cinco mujeres con ímpetu creativo y cuyas vidas se han visto relacionadas de alguna manera con la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, en especial con la Licenciatura en Composición Musical. De estas cinco entrevistadas y al momento de la redacción de estas páginas<sup>11</sup>, uno está en proceso de postulación, otras dos son alumnas de la carrera, y las últimas dos son egresadas.

Con la finalidad de poner en marcha el quehacer reflexivo durante la entrevista, seleccioné 6 temáticas-filtro a través de las cuales intentaré conducir sus experiencias, con el fin de obtener su propia historia con respecto a la carrera y de su relación con la creación musical, a modo de poder determinar el peso del factor del género en su desarrollo como artista. Los 6 puntos fueron los siguientes:

---

<sup>11</sup> Año 2013

- Motivación por la creación musical.
- Relación con el medio: rodeada de hombres.
- Ausencia de profesoras en el staff de profesores en la licenciatura.
- Invisibilización de mujeres compositoras en la historia.
- Conocimiento de RMCh N°213 dedicada a las mujeres compositoras.
- Reflexión en torno a la visión androcentrista de la sociedad que liga a la mujer con la reproducción y al hombre con la producción.

El primer punto buscaba indagar en cada una de ellas el momento en que surgió el interés por la creación musical. Es destacable por ejemplo el relato de dos entrevistadas. La primera menciona siempre haber sentido un interés por la creación musical, a la par que explorar otras áreas del saber que le interesaban de igual forma. Siempre sintió el apoyo de su familia, en especial el de su madre, quien incentivó su independencia y autonomía al momento de desarrollarse como persona. No sintió que el terreno de la creación o de la música le estuviese vetado, y fue al acercarse a la licenciatura en Composición que curiosamente cayó en la cuenta de la poca cantidad de mujeres que estudiaban allí.

El otro caso interesante lo menciona una de las postulantes de ese año. Ella menciona que “siempre quiso componer música, también gustaba de tocar guitarra (...) siempre tuve que enfrentarme al prejuicio de los hombres que me decían que porque era mujer debía solo cantar en la banda de la cual formo parte, cuando lo que yo quería era también componer”. Menciona también que gusta de tocar guitarra, lo que la lleva a tener que con frecuencia exorcizar al estereotipo que, cuando permite a la mujer acercarse a la música, lo hace forzándola a permanecer en la vereda de la balada romántica<sup>12</sup>.

El segundo punto de la entrevista fue mucho más interesante respecto de las respuestas y dado que se encuentra en directa relación con el tercero, por lo general en las entrevistas ambos puntos tendieron a fundirse el uno con el otro (estos dos puntos fueron únicamente respondidos por quienes ya estaban en la carrera o habían egresado de ella).

Respecto del primero no hubo mayor mención de problemas. En general, el estar rodeadas de compañeros de género masculino no complicaba a las entrevistadas, o al menos eso afirmaban en un primer acercamiento a lo consultado. Sin embargo, al mencionarles ciertos casos particulares sus percepciones se iban modificando y dejaban entrever cierta incomodidad. Uno de los casos paradigmáticos al respecto fue el del curso “Taller Coral”. Dado que suelen ingresar entre una y tres alumnas por año, siendo la tónica “una compositora-alumna por año”, en el “Taller Coral” se encuentran cantando de forma imprevista de solistas.

---

<sup>12</sup> Al respecto, la RMCh N° 213 contiene un artículo de Guadalupe Becker que trata precisamente de rockeras en Chile; lo que no deja de ser sintomático de estar frente a una excepción respecto de una regla masculina que invisibiliza a la mujer que gusta de ritmos “duros” o “masculinos”.

Rodeada de un coro masculino conformado con 12 a 16 alumnos, la única voz femenina se ve en la obligación de: primero, hacer el contrapeso a las otras voces; segundo, no desafinar debido a que su condición de solista revelaría de inmediato cualquier error; tercero, no dejarse llevar ni por las voces de los bajos a su izquierda ni por la de los tenores a la derecha; cuarto, memorizar una línea melódica dedicada a su persona, por lo que se ve excluida a nivel de estudio del grupo en el que forma parte; quinto, a recibir correcciones con mayor frecuencia, dados los puntos anteriores y a su condición de solista. A diferencia del conjunto de tenores y el conjunto de bajos que reciben instrucciones y correcciones como grupo, sin poderse identificar a quien desafina más de forma recurrente, en el caso de la solista femenina, ella es la única que recibe la crítica y la corrección. Hagámonos una idea básica del nivel de responsabilidad que pesa sobre esta solista y pongámonos en el hipotético caso de que un día sencillamente no tenga deseos de cantar. La posibilidad de pasar desapercibida no estará presente en su restringido y estricto margen de posibilidades.

Otro ejemplo, y que en este caso viene acompañado de dos historias, es el de las evaluaciones. Al respecto, mencionan las entrevistadas lo desgastante que es/era tener que cantar una y otra vez su línea melódica acompañando a los grupos que se conforman para las pruebas que se realizan de a trío. Si consideramos que el trío debe estar compuesto por una soprano (contralto), un tenor y un bajo, al existir solo una soprano el peso de la responsabilidad que le compete a ella es muy elevado. Si a ello adicionamos que las calificaciones son grupales, entonces la compañera solista tiene la obligación de responder con el mismo brillo y afinación y pasión en todas las reiteraciones por cada grupo. Incluso en el caso de que esta situación no se diera debido a una excepción realizada por la docente, sigue siendo producto de una irregularidad que la situación se equilibra y no desde una perspectiva autocrítica o que emane de la reflexión pedagógica, según se desprende del relato.

Al respecto, es interesante resaltar el hecho del género de la profesora que dicta la cátedra y de la falta de empatía práctica para con sus alumnas: síntoma, podríamos presuponer, de la ceguera que usualmente provee la comodidad de la existencia sin contratiempos. Una vida tensionada por estas problemáticas y una puesta en práctica de la empatía debiese traer como consecuencia, por ejemplo, la reformulación del curso. ¿Cuál es el objetivo de emular a los grandes conjuntos corales con sus rígidas distinciones en cuatro voces (soprano, contralto, tenor y bajo) en un curso introductorio al canto y que, además, carece de una de las voces (contralto o soprano) y tiene débil la otra voz?

Debe hacerse notar, que en la disciplina coral, la distinción de la altura de las voces posee un correlato con los roles de género binario. Se hablará, por lo tanto, de voces masculinas y de voces femeninas dependiendo del registro de cada voz. Y será dicha diferenciación la que se le impondrá a una realidad que, en reiteradas ocasiones, viene escapándose a la dicotomía.

A modo de solución, una de las entrevistadas mencionó que le hubiese gustado realizar la

instrucción coral en el curso específico de las estudiantes de canto lírico, dado que habría tenido compañeras con las que apoyarse. Sugirió que su ausencia habría significado un mayor avance en el curso, dedicándose los hombres a cantar únicamente repertorio “masculino”. Sin embargo, la solución entregada por la entrevistada no haría más que reforzar la exclusión de la licenciatura a la que se ven expuestas las mujeres cuando logran sortear las barreras sociales a las que se enfrentan; y no solo eso, privaría a la misma licenciatura de realizar una autocrítica respecto de la labor docente y de la responsabilidad de los mismos en la eliminación del sesgo de género en el arte.

El tercer punto, la ausencia de profesoras y compositoras en el equipo de docentes de la Licenciatura fue señalado por cuatro de las cinco entrevistadas, dos egresadas y dos estudiantes. En todos los casos el criterio unánime fue lo extraño, por decir lo menos, de la situación. No solo se invisibiliza a las mujeres compositoras, sino que también se las excluye de la docencia.

Una de las entrevistadas egresadas hacía hincapié en el relajó de las maneras y de la estética de la licenciatura. Su estadía en la Facultad duró aproximadamente doce años, y cuenta que en un principio el tipo de alumnos de que ingresaba “era el de cuello y corbata y con un maletín al costado”, lo que dio paso al estudiante de vestimenta juvenil y guitarra a la espalda. Menciona también la ampliación estética de la creación. Inicialmente, cuando ingresó, la hegemonía estilística de la carrera era muy restrictiva, abogando únicamente por la vanguardia musical (que en esos tiempos ya no era vanguardia) germanocéntrica.

Ahora bien, la línea fuertemente racionalista de la música germana post-Schönberg es un tipo de música que ha seguido caminos entroncados con las matemáticas y con las lógicas del lenguaje musical antes que con la penetración emocional de la música. La emocionalidad ha sido excluida como justificación para la creación musical. Por otro lado, al rol psicosocial de la mujer se le ha asignado el desplante emocional y la privación de lo racional. ¿Qué conclusión tenemos al respecto? Toda mujer (u hombre) que desee fundar su música en lo emocional será tildado de antiguo, justificándose así su exclusión; si la mujer en cuestión se apropia de este estilo racionalista de la creación musical, será vista como un extraño por sus pares, una quimera, una transgresora. Otro motivo más para censurarla en vista del orden que impone el canon musical: en definitiva, siempre hay forma de justificar el deseo de excluir.

Frente a la posibilidad que señalan algunos de que la ausencia de mujeres en el cuerpo de docentes de composición se debe a que sus trabajos no son buenos, me permito plantear una serie de dudas, invocando la misma frase de Arrau citada más arriba: ¿quién tiene la potestad para juzgar un trabajo si no es partiendo de una selección arbitraria de elementos de medición que bien pueden no comulgar con aquellos que la artista busca desarrollar en sus obras? ¿Cómo es posible que las mujeres puedan tener los mismos logros que los hombres, si desde pequeñas se enfrentan a una serie de cortapisas provenientes de la mirada sexista? Y, ¿si no es la Universidad de Chile, que se jacta de su mirada crítica, su progresismo y su pluralismo, la que tenga por objetivo apoyar la creación de mujeres con el

fin disminuir la brecha de género, entonces a quién se le puede exigir aquello?

La última pregunta del párrafo anterior podrá decirse que es tendenciosa, que la Facultad sí admite mujeres... aunque estas sean suficientemente pocas como para decir que hay “al menos una mujer estudiando por año”. Sin embargo, diversas situaciones ligadas al equipo masculino de profesores dan cuenta de que esta situación es mera fábula.

De las cinco compositoras entrevistadas, tres de ellas tuvieron clases con el profesor M.L., y ninguna de ellas dejó pasar su figura o ciertas insinuaciones y frases literales. Una de ellas mencionó que el profesor en su primera clase con él la interrogó sobre si no quería “marcharse a otra carrera, ingeniería, medicina”, queriendo insinuar que las mujeres no estaban dotadas de la gracia de la creatividad. Otra entrevistada mencionó que el citado profesor le pareció misógino y machista<sup>13</sup>.

De igual forma que en este caso, tres entrevistadas mencionaron a un profesor de violín de iniciales J.J., que les había comentado en el pasillo, a cada una en distintas circunstancias que “las mujeres ya tienen resuelta la creación porque dan a luz”, frase que se entronca con demasiada simpleza en el prejuicio esbozado a inicios de este trabajo que asocia a la mujer con la reproducción y al hombre con la producción, de forma exclusiva.

En la cuarta pregunta, sobre la invisibilización de las mujeres compositoras en la historia las respuestas fueron dispares. En su gran mayoría las entrevistadas conocían distintos nombres de compositoras tanto europeas como latinoamericanas, indicando de cierta forma que su identidad se había forjado con la búsqueda y no ya con lo meramente recibido<sup>14</sup>. Cada una había realizado un proceso de autocreación o autoformación de su personalidad en tanto que compositoras, rastreando y escuchando a distintas mujeres compositoras, en su mayoría desconocidas para las clases de historia de la música de la Academia<sup>15</sup>.

Realizamos con algunas entrevistadas el ejercicio de mencionarle ciertos nombres de compositoras chilenas que aparecieron en la RMCh número 213. En su mayoría ninguna provocó ningún recuerdo en las entrevistadas. Incluso una se impresionó que Isidora Zegers, compositora que dio nombre a la sala de conciertos principal de la Facultad de Artes, no solo fuese compositora, sino que también hubiesen tenido vidas tan similares en lo concerniente

---

<sup>13</sup> La misoginia dice relación con cierto desprecio por las mujeres. El machismo, por otro lado, provee y refrenda la exaltación de lo masculino en detrimento de lo femenino.

<sup>14</sup> De ahí la consideración que se hizo más arriba sobre la relación de resistencia frente a la matriz patriarcal de enseñanza.

<sup>15</sup> En recientes conversaciones (2018) con profesores que imparten dicho ramo se me indicó que dicho silencio sobre la creación femenina se encontraba reemplazado por cada vez más nombres de compositoras nacionales. Algo similar podemos inferir sobre la publicación de artículos que versan sobre el tema.



a una figura maternal que las impulsó a la búsqueda de la autonomía y la independencia.

Respecto del quinto punto, ninguna de las entrevistadas dijo saber de la existencia de la RMCh, menos aún que era editada por el DMUS de la Facultad de Artes. De igual forma, desconocían que el número 213 estuvo dedicado a las mujeres compositoras, por lo que es de suponer que las consecuencias de estos artículos fueron mínimas para el alumnado, al menos en primera instancia. A pesar de ello, todas se mostraron muy interesadas en leer los documentos citados durante las entrevistas.

El sexto punto, concerniente a sus propias existencias como mujeres transgresoras a la norma tuvo distintas respuestas. Una de las entrevistadas reconoció que le era irrelevante, que no sentía ninguna diferencia entre ser mujer u hombre para componer. Curioso es que esta misma compositora revelase que luego de su egreso abandonó la composición y reconoció su desprecio por la Facultad y la composición. Esta misma entrevistada concordó en lo que mencionaron otras dos: en los exámenes finales de cada año, que se realizan mediante el sistema de comisiones de dos profesores más el profesor guía que cada estudiante elige, se habían sentido permanentemente desprotegidas; y al menos dos de las tres entrevistadas que han pasado por esa situación aluden a su género como un elemento que pudo ser más que relevante.

Podríamos calificar como dramática la reflexión de una de las egresadas cuando hace referencia a la diferencia entre Ciclo Básico y Ciclo Superior. Para entender este punto hay que mencionar que algunas carreras artísticas tienen un limbo: el Ciclo Básico. Su aprobación es requisito para formar parte del Ciclo Superior, sin embargo, mientras se está en el Ciclo Básico no se cuenta con acceso a becas ni a un reconocimiento formal de la Universidad, siendo recién el 2013 y luego de una movilización de 4 meses que se logró eliminar esta brecha.

Lo relevante es que en los tiempos de la entrevistada en cuestión, este reconocimiento de formar parte de la Universidad al pasar al ciclo Superior, al parecer tenía cierto peso: “cuando estas en el ciclo básico te dejan pasar tranquilamente, pero cuando ven que estás pasando al Superior y que pretendes egresar de la carrera, y que serán ellos los que tendrán que darte el título, ahí la cosa cambia”. Al respecto, una de las egresadas menciona su sensación de que no querían dejarla salir de la carrera: “al final uno de los profes me puso un 4 y salí”.

Esta misma entrevistada, sin embargo, contó que no todo fue complejo en su paso por la carrera. Un profesor, su profesor guía de composición, E. C., siempre hizo mención de su género en un sentido positivo: “eres mujer, me decía, y tienes que encontrar tu camino como tal, desde ti misma”, instándola a crearse a sí misma, a buscar en su diferencia sus potenciales creativos. En particular, esta entrevistada asegura que su estética era completamente discordante con la de la carrera. Si en la licenciatura la tendencia era germanocéntrica y docta, ella venía con influencias latinoamericanas y populares.

Otra de las egresadas hizo alusión al tema de la estética narrando diversas historias de disputas entre profesores y alumnos. Los alumnos que querían trabajar obras de jazz eran reprendidos por “apartarse de la estética”. Misma historia narra la otra compositora egresada: “en la clase de literatura musical el profesor mencionó que íbamos a ver el jazz y sus influencias en la música. A la clase siguiente uno de los compositores levantó la mano y a nombre del grupo de compositores manifestó que dicho tema es irrelevante porque el jazz no hizo ningún aporte a la música”. Concluye su relato diciendo que “antes la facultad era muy conservadora, ahora esta mucho más libre. Veo alumnos que entran con una guitarra en la espalda, que se visten como quieren”.

Claramente muchas cosas han cambiado. Y muchas otras faltan aun por cambiar. Un elemento importante y crítico que debemos considerar es diferenciar y reconocer bien qué situaciones dependen y cuáles no del sesgo de género:

Todo ello nos obliga a extremar la cautela a la hora de evaluar el poder significador del género, a no dar nada por supuesto, estando preparadas para la posibilidad de que esta variable, tal y como ha señalado Joan Scott, tenga a veces escasa relación con la política” (Aresti, p. 230).

Ahí donde la cita dice “política”, lo reemplazaría por “estética”.

## Conclusión

Las voces recogidas de este trabajo no son las únicas dispuestas a hablar. En el transcurso de la selección de entrevistadas fueron surgiendo siempre interconexiones y mutuas recomendaciones entre ellas, lo que en cierta forma me permite afirmar que fue el recíproco llamado lo que entretejió la realidad que en el presente texto se vierten y analizan.

Fueron las entrevistadas y las conversaciones de pasillo las que revelaron esta realidad tramposa. Una de las docentes de la facultad, que actualmente realiza un Magíster en Composición Musical, mencionó su interés de participar en la presente investigación aportando su voz y reflexiones.

De igual forma, los estudiantes no han quedado ajenos a las problemáticas de género, inscribiéndose este trabajo como una posible presentación de la Secretaría de Género que se está concibiendo para la Facultad de Artes. Fue uno de sus miembros quien me facilitó los contactos de gran parte de las entrevistadas. Es de esperar que de la mutua relación entre mi investigación, las voces recogidas, y el armazón práctico de la Secretaría de Género se logre taladrar el sesgo machista que envuelve a la Licenciatura en Artes mención Composición Musical.

De la misma manera, en aras de mejorar la creación musical y la crítica estética, dejar de lado la mirada patriarcal traería un gran avance, puesto que las apreciaciones de la música, la innovación, la emocionalidad o la creatividad no se verían afectados por prejuicios machistas

que buscan relegar a las mujeres a la mera procreación; sin dejar de lado el notable beneficio que vendría aparejado a nivel social de equilibrar la situación entre los géneros, ya no obviándola o tildándola de irrelevante, sino señalándola como un elemento a subsanar, haciendo hincapié en que dicho problema nos compete a todos por igual.

### **Bibliografía**

Aresti, Nerea. 2006. "La categoría de Género en la obra de Joan Scott". En Borderías, Cristina (ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia*, Icaria Editorial, pp. 223-232.

Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Castillo-Didier, Miguel. 2010. "Clara Schumann, Teresa Carreño y Rosita Renard: la condición de mujer en sus carreras musicales". *RMCh* 213 (enero-julio), pp. 44-52

De Barbieri, Teresita. "Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica". *Debates en Sociología* 18, pp. 145-169.

Eisler, Riane. 2000. *Sexo, mitos y política del cuerpo*. México: Editorial Pax.

Harding, Sandra. 1996. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata. Cap IV, pp. 73-97.

Merino Montero, Luis. 2010. "Los inicios de la circulación pública de la creación musical escrita por mujeres en Chile". *Revista Musical Chilena* 213 (enero-julio), pp. 53-76.

Moore, Henrietta. 2009. *Antropología y feminismo*. Valencia: Ediciones Catedra. Cap. 2, pp. 25-57.

Ramos, Pilar. 2010. "Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música". *Revista Musical Chilena* 213 (enero-julio), pp. 7-25

## ● COLONIALIDAD MUSICAL Y DESOBEDIENCIA EPISTEMOLÓGICA EN EL SENTIDO COMÚN DE LOS ESTUDIANTES INICIALES UNIVERSITARIOS<sup>1</sup>

*Sebastián Castro<sup>2</sup>*

*tobisc@gmail.com*

*Favio Shifres*

*favioshifres@gmail.com*

*Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical  
LEEM, 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.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se publicó en Revista Átemus N° 5 vol 3 correspondiente a julio de 2018.

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

## 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.

## 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 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 pautaada 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

## ARTÍCULO ARTÍCULO

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 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 el 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

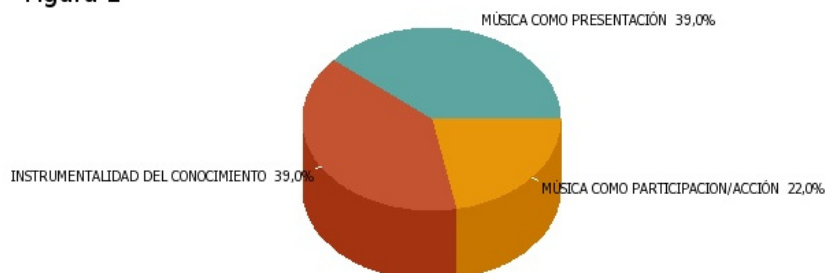
o *instrumentalidad del conocimiento.*

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)*

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 ciudad<sup>3</sup> 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)

---

<sup>3</sup>Algunos datos fueron omitidos para salvaguardar la identidad de los participantes.

Aquí podemos ver cómo una epistemología que desagrega el fenómeno musical en un conjunto de 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.

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 muestran 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.

### 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>

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). Aesthesis 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>

● ANFIBIAS, IMPROVISACIÓN MUSICAL EN BASE A LOS CANTOS DE RANAS

*Javiera Cisternas Tirapegui  
javiera.cisternas.tirapegui@gmail.com  
Aumen ONG*

*Eleonora Coloma Casaula  
elecolomac@u.uchile.cl  
Universidad de Chile*

**Resumen**

No cabe duda que instruir la importancia de nuestros recursos naturales a los niñ@s<sup>1</sup> de nuestro país es algo positivo pero, ¿cómo lograr que además sea entretenido y significativo? El presente trabajo dará cuenta de las actividades que hicieron parte del proyecto "Indagando formas, colores y cantos de nuestros anfibios" (EXPLORA CONCYT 2011), dedicadas a desarrollar el estudio de la comunicación acústica de ranas en época reproductiva, a través de la imitación de cantos y coros de estos animales en dinámicas musicales. Mediante talleres de 60 a 180 minutos desarrollados en cuatro escuelas de la Región de Aysén, los niñ@s aprendieron a imitar cantos de rana por medio de la voz e instrumentos. Luego, mediante la interpretación de composiciones musicales de improvisación especialmente creadas para ellos con motivo de estos cantos, realizaban ejercicios entre pares en que dos niñ@s con el mismo instrumento simulaban ser la misma especie de rana. Observaciones personales de las autoras sugieren que los nin@s disfrutaron al realizar esta actividad, de la misma forma que entendieron como era posible que dos especies de ranas se reprodujeran en lugares cercanos sin confundir el territorio de cada una. Además, la estructura flexible del ejercicio musical permitió realizarlo de manera exitosa en distintos contextos, con niñ@s de distintas edades (entre 7 y 15 años) y motivaciones (en algunas escuelas con nin@s que eligieron participar de manera voluntaria, mientras que en otras, la participación era obligatoria).

**Palabras clave:** cantos de ranas, improvisación musical, escucha.

**Abstract**

It is widely recognised the importance of instructing children about their natural resources. However, how to make it also entertaining and meaningful? In this work we describe the activities developed in the project "Inquiring shapes, colors and songs of our amphibians" (EXPLORA CONCYT 2011), which

---

<sup>1</sup> Las autoras han optado por usar el signo @ como forma inclusiva de designación de géneros.

was focused on studying the acoustic communication of frogs during the breeding season through the imitation of songs and choruses of these animals in musical dynamics. Workshops of 60-180 minutes were conducted for children from four schools in the Region of Aysén to learn how to imitate the singing of frogs through their voices and musical instruments. Furthermore, musical compositions of improvisation were created specifically for the project participants to develop musical exercises where two children simulated to be the same species of frog. Personal observations of the authors suggest that the children enjoyed this activity together with understanding how was it possible for two different species of frog not to confuse their territories even though they were reproducing in nearby sites. Moreover, the adaptable structure of the musical exercises used was key to carry out this activity within different contexts, ages of the children (between 7 and 15 years old) and motivations (in some schools' participation was voluntary while in others compulsory).

**Keywords:** Frog Croaking/ Amphibian Vocalization, Musical Improvisation, Listen.

### **El contexto de la obra Anfibias**

“Anfibias, improvisación musical en base a los cantos de ranas” corresponde a la dimensión musical del Proyecto EXPLORA 2011 “Indagando formas, colores y cantos de nuestros anfibios”, cuyo objetivo fue fomentar la convivencia armónica entre los participantes del proyecto (niñ@s de la Región de Aysén) y los anfibios de su entorno. La idea de transformar en música el canto de las ranas surge como una propuesta novedosa y diferente de enseñar conceptos biológicos a través de experiencias musicales. En este caso, la idea fue enseñar los mecanismos de comunicación acústica que emplean las ranas en época reproductiva, principalmente para atraer a hembras y defender su territorio a través de herramientas técnico-musicales.

Las actividades musicales se desarrollaron en mayo y noviembre de 2011, en los colegios Santa Teresa de los Andes de Aysén, Colegio Comandante Luis Bravo de Caleta Tortel, Escuela Pioneros del Sur de Villa O’Higgins y Escuela Hernán Merino Correa de Cochrane, todos de la Región de Aysén. En estos cuatro establecimientos se realizó un taller práctico con el fin de desarrollar capacidades perceptivas en los niñ@s que agudizará su audición sensible respecto a los cantos de los anfibios que habitan en esta zona. La idea era que a través de elementos básicos de análisis auditivo ellos pudieran detectar ciertas características rítmicas, tímbricas y dinámicas para luego realizar una breve pieza musical donde se expresara, con voz e instrumentos, en forma de música lo que habían observado. El taller de música se enmarcaba dentro de varios talleres propiciados por el proyecto, en que diferentes académicos del mundo científico habían realizado diversas experiencias experimentales, en conjunto con los niñ@s de estas cuatro escuelas, a propósito de los anfibios de la región, con el objetivo de estudiar los diferentes componentes del método científico. En palabras de lo publicado por el proyecto, el objetivo central del mismo fue:

Transmitir a los estudiantes conocimientos de la biología y ecología de los anfibios de su entorno, utilizando métodos que potenciaran el desarrollo de un pensamiento científico y optimizara el entorno privilegiado para el trabajo de campo que presentan las localidades beneficiarias. (Cisternas, 2011: 2)

En ese sentido, el objetivo central de las actividades musicales fue generar un acercamiento entre niñ@s y ranas, desarrollando en ellos una apreciación sensible de la belleza de sus cantos, de modo de potenciar el cuidado de estos animales como también incrementar, desde una búsqueda estética, un interés de tipo científico.

### **Taller de improvisación para niñ@s de la Región de Aysén**

El taller de música del Proyecto “Indagando formas, colores y cantos de nuestros anfibios” consistió en preparar, en conjunto con los niños participantes, la interpretación de seis composiciones de improvisación (cuatro realizadas en mayo de 2011 y dos realizadas en noviembre de ese mismo año), las cuales proponían un modo de interacción en que, a través de instrumentos Orff, los niñ@s podían reproducir patrones rítmico-musicales, como también dinámicos, extraídos de los cantos de anfibios. En ese sentido, los dispositivos de improvisación que componen estas seis piezas facilitaron un plan móvil de interpretación que se adaptó a cada grupo de niñ@s en diferentes momentos. La decisión de elaborar una obra fundamentada en dispositivos de improvisación se debió a que las condiciones climáticas extremas de la región y la programación escolar (que debido a la lejanía era difícil de establecer con demasiada anterioridad) impedían, al momento de realizar la actividad en cada lugar, definir con anticipación la cantidad específica de niñ@s participantes (número de intérpretes y por tanto número y timbre de los instrumentos) como tampoco sus edades (esto modificaba las estrategias pedagógicas para llevar a cabo la interpretación, especialmente en los talleres en que los niñ@s asistieron de manera voluntaria). De este modo, el plan se adaptó a la situación que se presentaba en el mismo momento del inicio de cada taller. Sin embargo, la metodología aplicada, en términos generales fue la misma para los talleres (Interpretación de Anfibios 1, 2, 3 y 4 en mayo de 2011) y no necesariamente para las presentaciones finales (Anfibios 5 y 6 en Puerto Aysén y Caleta Tortel en noviembre de 2011).

Tomando en cuenta lo anterior, la metodología de los talleres de música se dividió en dos partes. En la primera, realizada por Javiera Cisternas, se intercaló momentos de exposición con momentos de ejercicios de aplicación de contenidos que permitieran a los niñ@s descubrir el comportamiento de los anfibios en época de apareamiento, desde el punto de vista de la observación. Se les entregó información sobre la disposición espacial de estos animales en ríos y lagunas durante todo el ciclo de vida, como también información sobre la variabilidad en el comportamiento de las diferentes especies en relación con su ciclo de reproducción, a través de una interacción reflexiva que permitió intercambiar opiniones con



los niñ@s. La segunda parte del taller, realizada por Eleonora Coloma y subdividida en cuatro secciones, era dedicada de forma exclusiva a las vocalizaciones de ranas:

La primera sección, de carácter expositivo y reflexivo, consistió en entregar a los niñ@s herramientas de audición analítica que fueran aplicadas a la audición de grabaciones de diversos tipos de vocalizaciones de anfibios. A través de este ejercicio los niñ@s reconocieron en los cantos los contrastes en valores de duración, como también variaciones dinámicas, agógicas y aspectos morfológicos derivados de la observación de la emisión sonora y los intervalos de silencio que se presentaron en las grabaciones.

En la segunda sección se realizaron ejercicios vocales con los niñ@s, donde fueron instados a imitar el comportamiento sonoro observado a través del análisis auditivo, en búsqueda del logro de una mimesis tímbrica, rítmica, dinámica y agógica como sus posibles interacciones.

La tercera sección fue de tipo instrumental y tuvo por objetivo poner en práctica las observaciones sobre la disposición espacial de estos animales en ríos y lagunas durante todo el ciclo de vida. En ese sentido, se dividió a los niñ@s en diferentes grupos instrumentales (según la cantidad de niñ@s en la sala se decidió *in situ* el número de niñ@s por grupo, como la cantidad y tipo de instrumentos a utilizar). Los instrumentos Orff disponibles fueron: cascabeles de dos tipos de campanilla, claves, raspadores, metalófonos de plaqueta individual, castañuelas y maracas tipo “huevitos”. El ejercicio consistió en considerar la sala como el hábitat de los anfibios y cada grupo instrumental como una especie diferente. De este modo se dispusieron los diferentes grupos instrumentales en pares equidistantes. Es decir, en la sala se organizaron (en lo posible según la cantidad de niñ@s) dos grupos de cascabeles, dos grupos de raspadores, dos grupos de maracas, dos grupos de claves y dos grupos de metalófonos de plaqueta individual, los cuales estaban distanciados de manera que quedaran enfrentados visualmente. Se eligieron patrones rítmico-dinámicos para cada grupo instrumental, los cuales fueron creados a partir de las vocalizaciones realizadas por los niñ@s en la sección anterior, generándose un juego antifonario entre grupos de la misma especie instrumental que estaba coordinado por una dirección instrumental.

La cuarta sección fue el montaje *De Anfibias* cuya partitura requirió de la realización de todas las secciones anteriores para ser interpretada pues, como pieza de improvisación, fue imprescindible por parte de los niñ@s el logro de ejecución sonora de los diferentes dispositivos instrumentales creados. La configuración final de la obra se decidió en clases en interacción con los niñ@s, realizando propuestas sonoro-musicales que eran aprobadas (y por tanto fijadas) o desaprobadas (por tanto eliminadas) por los niñ@s, logrando la configuración final de la pieza cuyo método fue fijo en una forma sonoro musical variable.

## Motivos temáticos inspirados en los cantos de los anfibios escuchados

**Instrucción:** Según señal de la directora comenzar y terminar cada motivo temático.

The figure displays five musical notation boxes for Orff instruments:

- CASCABEL:** A single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It shows two dynamic markings: *f* (forte) and *p* (piano), each with a wedge-shaped graphic indicating a crescendo or decrescendo.
- CASTAÑUELA:** A single staff with a treble clef and a key signature of one sharp. It features a rhythmic pattern of eighth notes with a '5' (quinto) finger indication below. Dynamic markings *p* and *f* are present.
- HUEVITOS:** A single staff with a treble clef and a key signature of one sharp. It shows a dynamic marking *p* followed by a wedge-shaped graphic leading to *f*, and another wedge-shaped graphic leading back to *p*.
- TOC-TOC:** A single staff with a treble clef and a key signature of one sharp. It shows a rhythmic pattern of eighth notes with a *p* dynamic marking.
- CLUSTER DE METALÓFONO:** Two staves, treble and bass clef, with a key signature of one flat (Bb). It shows a cluster of notes in both staves with a *f* dynamic marking.

**Figura 1:** Transcripción en instrumentos Orff de gestos rítmico-dinámicos de los cantos de anfibios para los ejercicios de preparación de la obra

Es así como nacieron cuatro propuestas de una misma obra: las cuatro primeras piezas que componen la obra *Anfibias*.

La primera pieza en Puerto Aysén, realizada por alrededor de 16 niñ@s de 6º Básico muy entusiastas y participativos, en una sala de clases calefaccionada, muy bien implementada, que quedaba en el segundo piso del colegio en una ciudad donde predominaba el cemento y se advertía el sonido de vehículos en las calles en un día lluvioso. La segunda pieza en Villa O'Higgins, realizada por alrededor de ocho niñ@s de 7º Básico muy concentrados y reflexivos, en la biblioteca del colegio, una sala pequeña y agradablemente acondicionada para su uso, en una ciudad aislada donde la comunicación telefónica era por medio de una operadora, donde predominaba el silencio y la tranquilidad mientras nevaba. La tercera pieza en Caleta Tortel, realizada por alrededor de doce niñ@s de 6º Básico muy tímidos y ensimismados, en una sala pequeña con las condiciones apropiadas para las clases, en una ciudad de pasarelas encima de fiordos del Pacífico, donde predominaba el sonido de pájaros, el viento y el verde de los árboles a través de las ventanas en medio de un temporal. La cuarta pieza en Cochrane, realizada por alrededor de 24 niñ@s de 7º y 6º Básico que parecían más grandes que lo que indicaba el nivel del curso, "parlanchines" y divertidos, en

una sala grande no tan bien cuidada, en una ciudad que combinaba equilibradamente el cemento y las áreas verdes en un día de sol radiante.

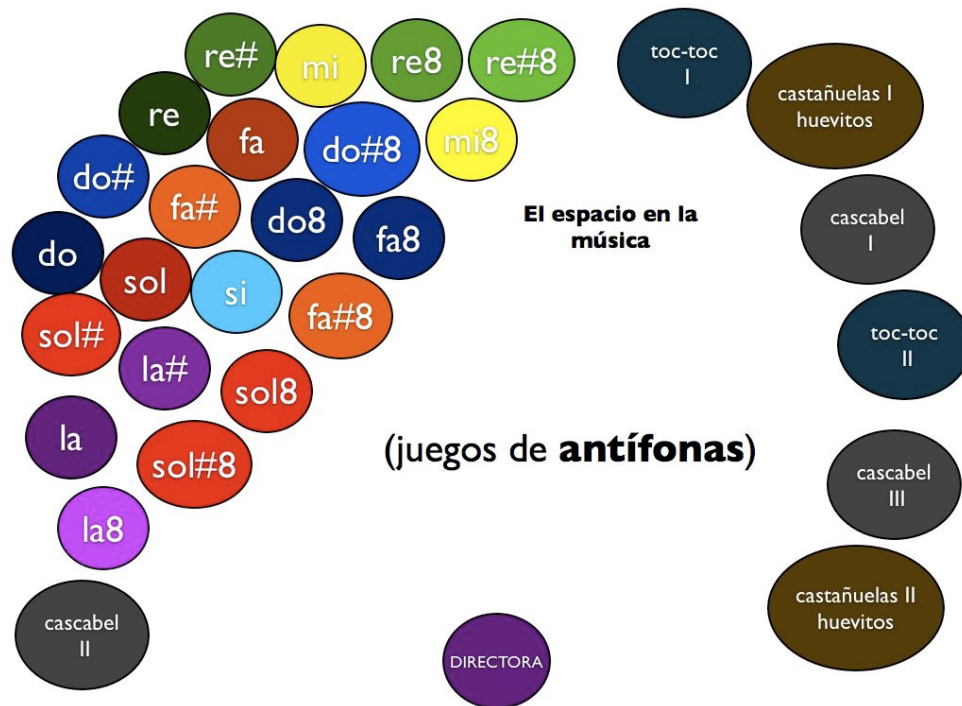
### **La creación de la partitura Anfibias**

La partitura de “Anfibias” se creó en base a la información obtenida respecto del comportamiento de las ranas en época de apareamiento. Como se pudo apreciar en la descripción del taller, se puede considerar como una sola partitura, que plantea un método, el cual da origen a diferentes piezas musicales, las cuales nacen de la interpretación de niños en lugares y momentos diferentes.

Para su creación se consideró el análisis rítmico de registros de diversas vocalizaciones de anfibios (Penna, 2005) entregados por el equipo del proyecto, considerando una observación de aspectos dinámicos y agógicos en términos de tempo, duraciones y tipos de superposiciones sonoras, situando el foco en la transcripción de ciertas gestualidades sonoro-rítmicas y sus patrones. Por otra parte, también se consideró la información oral entregada por el equipo del proyecto y algunos escritos de diversa índole, los cuales complementaron la selección del material sonoro para la obra, aportando aspectos que tienen que ver con la conducta sonoro-espacial de los anfibios. En relación con aquello extraemos de la publicación del proyecto lo siguiente:

La mayoría de los anfibios que habitan en Chile se comunican mediante sonidos, siendo la señal más característica el canto de apareamiento que los machos producen durante la época de reproducción y al que las hembras responden orientándose hacia el lugar de origen de este sonido para reproducirse. (Cisternas, 2011: 8)

Tomando en cuenta esta relación entre vocalización de los machos y orientación espacial de las hembras, más adelante se explica que “es común que en ambientes húmedos escuches coros de una o más especies cantando. Para no interferirse acústicamente en las agregaciones corales, las especies se posicionan segregándose espacialmente” (Cisternas, 2013:9). De lo anterior propusimos, para la composición, emular esta separación espacial entre un macho y otro dada por la distancia necesaria para que sus señales acústicas no se interfieran, de modo que la hembra pueda saber exactamente el lugar de donde viene. Por ello, es que la partitura plantea la conformación de grupos instrumentales pares dispuestos de manera equidistante (como fue explicado en el punto anterior). Al escuchar grabaciones de estos coros, o como pudimos comprobarlo en Caleta Tortel en noviembre de 2011, cada canto de una misma especie se escucha en forma alternada viniendo de diferentes lugares, lo cual recuerda el comportamiento de los coros antifonales propios del Renacimiento. Desde el punto de vista de la composición musical, este comportamiento de los machos permitió concluir que no solo se situaban a una distancia precisa para no interferir sus emisiones, sino que además evitaban realizarlas al mismo tiempo, como si esperaran que el otro terminara su intervención antes de comenzar la propia y viceversa.



**Figura 2:** Propuesta de partitura Anfibias en Cochrane, la cual se adaptó conforme a las características particulares de los niñ@s en mayo de 2011.

Considerando esta situación, la partitura proponía que los niñ@s imitaran rítmicamente con instrumentos o la voz algunos cantos de anfibios seleccionados que luego reproducían en grupos instrumentales (como fue explicado en el punto anterior), situando cada grupo a cierta distancia en el espacio de la sala. Esto lo nombramos en clases como “juego de antífonas”. Es decir que cada grupo realizara un motivo rítmico sin interrumpir al otro grupo, teniendo en cuenta que para iniciar su primera intervención debía esperar la indicación de dirección. La rapidez con que los niñ@s lograron ejecutar esta instrucción de un modo orgánico, y con una rítmica adecuada al objetivo propuesto por la partitura, propuso reflexionar sobre la estrecha relación, dada en esta experiencia, entre interpretación y escucha. Esto nos llevó a concluir que al situar a un grupo de niñ@s en forma equidistante de otro grupo, les inducía a un estado de alerta dado por la necesidad de oír -del mismo modo como uno podría interpretar lo hace la rana macho- generando una respuesta sonora precisa, articulada por el final del motivo del otro.

La partitura *Anfibias* propuso un modo de interacción y una metodología de aprendizaje de

ciertos patrones derivados de los cantos de anfibios, pero el resultado sonoro fue prácticamente impredecible. La denominación de seis piezas instrumentales fue posterior a su realización, derivada de la revisión del material que surgió de la interpretación de la partitura en diversos contextos territoriales y climáticos. Lo que observamos es que la propuesta de un solo modo de interacción, de un mismo material instrumental y de los mismos patrones rítmicos, dinámicos y agógicos, en diferentes contextos producía resultados sonoros contrastantes entre sí (como variaciones de un mismo tema), que dependen de manera persistente de la identidad del grupo de niñ@s al cual es aplicada y su interacción con la propuesta metodológica, sonora y musical. Es decir, se logró la confección de una partitura que puede ser ejecutada por intérpretes con características muy diferentes.

### **Entre escucha e improvisación: Sobre la interpretación de Anfibias.**

Las piezas cinco y seis de “Anfibias” fueron creadas con una metodología diferente a las anteriores, ya que se hicieron en el contexto de cierre del proyecto, luego de que todas las actividades del mismo ya habían sido realizadas. El objetivo central fue reunir en una jornada de dos horas a los niñ@s participantes del taller de música de Puerto Aysén y Caleta Tortel, para recordar de manera práctica lo realizado meses antes, de modo de elaborar una pieza musical que a continuación se presentó a la comunidad escolar a modo de muestra de los resultados estéticos del proyecto en una ceremonia de cierre del mismo. La pieza cinco se realizó en Puerto Aysén, lográndose el cronograma propuesto sin mayores alteraciones. La pieza seis, realizada en Caleta Tortel, tuvo condiciones muy diferentes y, por tanto, es a la que dedicaremos una descripción más exhaustiva en este punto. Ambas fueron interpretadas en noviembre de 2011.

Para exponer esta descripción, nos focalizaremos en dos conceptos que tuvieron una importancia trascendental para llegar a los resultados sonoro-musicales de esta última pieza, influenciando de manera decisiva la interpretación de la misma, los cuales fueron advertidos en las condiciones particulares en que esta se dio, que problematizaron de manera extrema la metodología propuesta por la partitura. Estos conceptos son “escucha” y “amistad”.

Para analizar el primero propondremos lo que indica el filósofo Jorge Eduardo Rivera en su artículo “Qué es lo que oímos cuando oímos música”:

El oír no nos da la presencia, no nos da ninguna figura de lo sonoro, no nos pone nada delante, sino que nos remite hacia lo sonoro distante [...] el oír es el sentido de la lejanía y de la ausencia [...] la cosa oída, al no quedar en cuanto oída delante de nosotros, no es tampoco controlable por nosotros [...] cuando oímos no tenemos control alguno sobre la cosa oída...en el oír quedamos a merced de ella” (2007: 96).

Esta reflexión se ajusta a lo observado en los talleres a propósito de lo que hemos nombrado “juego de antífonas”. Pues, al parecer, la precisión rítmica de los niñ@s lograda al iniciar

cada motivo musical estuvo influenciada por la distancia espacial que la obra estableció entre los diferentes grupos instrumentales, la cual pareciera los dejó “a merced de aquello que sonó más allá”, como si aquella distancia espacial, aunque sea en el radio de una sala de clases, los atrapara en algo que trasciende la mera instrucción del director y de la partitura, generando un diálogo sonoro que está dado por el hecho de prestar oído al sonido del otro, otorgando una identidad particular a lo que suena que es dependiente del intérprete y las relaciones que establece con los otros desde la escucha.

En relación al segundo concepto, “amistad”, proponemos revisar lo indicado por Aristóteles en la Retórica (2002):

Pero la amistad perfecta es la de los hombres buenos e iguales en virtud; pues, en la medida en que son buenos, de la misma manera quieren el bien el uno del otro, y tales hombres son buenos en sí mismos; y los que quieren el bien de sus amigos por causa de estos son los mejores amigos, y están así dispuestos por causa de lo que son y no por accidente; de manera que su amistad permanece mientras son buenos, y la virtud es algo estable...no sólo son buenos en sentido absoluto, sino también útiles recíprocamente; asimismo, también agradables sin más, y agradables los unos para los otros. En efecto cada uno encuentra placer en las actividades propias y en las semejantes a ellas, y las actividades de los hombres buenos son las mismas y parecidas. Hay una buena razón para que tal amistad sea estable, pues reúne en sí las condiciones que deben tener los amigos; toda amistad es por causa de un bien o placer, ya sea absoluto ya para el que ama y existe en virtud de una semejanza. Y todas las cosas dichas pertenecen a esta especie de amistad según la índole misma de los amigos, pues en ella las demás cosas son también semejantes, y lo bueno sin más es absolutamente agradable, y eso es lo más amable; por tanto el cariño y la amistad en ellos existen en el más alto grado y excelencia (1156b: 6)

Dejando establecidas las referencias bibliográficas con que serán tratados ambos conceptos, nos dedicaremos a la descripción de la interpretación de la pieza seis para luego establecer relaciones entre escucha y amistad respecto de lo que aconteció en Caleta Tortel.

Como explicábamos anteriormente, el último taller se realizó en Caleta Tortel en noviembre del año 2011. El taller tenía por objeto que en dos horas se pudiera montar una breve pieza musical donde se articulara la suma de experiencias sonoras de todos los talleres, a propósito de los cantos de ranas estudiados, y fuera presentada al colegio en la ceremonia de cierre del proyecto, dos horas más tarde. Una vez más, diez minutos antes del inicio del taller, el número de participantes como sus edades fue indefinido. En tal sentido, esa mañana en el colegio no había más que veinte niños los cuales se repartían entre 2º y 8º Básico, debido a que las clases habían terminado el día anterior, cuestión de la que el equipo

del proyecto se enteró en el mismo momento en que hizo ingreso al colegio, producto de numerosos imprevistos que por diferentes razones no fueron comunicados oportunamente.

Considerando que estos mismos 20 niñ@s estaban convocados a ser el público de la presentación, se decidió realizar el taller para todos ellos, a pesar de que no habían participado necesariamente de las actividades del proyecto, puesto que estaban destinadas a 6º y 7º Básico del colegio. Por lo tanto, en esta oportunidad no solo el rango etario del grupo era diverso (niñ@s entre siete y dieciséis años) sino que también muchos de ellos no se habían familiarizado directamente con las materias de los talleres del proyecto en general.

Desde la dirección musical se decidió resolver esta situación impredecible poniendo en práctica el dispositivo de improvisación que hemos llamado “juego de antífonas” y la observación de que era posible lograr una precisión rítmica inmediata en la ejecución cuando se establecía una distancia equidistante entre un grupo y otro enfrentándolos visualmente.

La noche anterior a la realización de este último taller, una de nosotras (quien estuvo a cargo de la composición y dirección de *Anfibias*) por una situación doméstica, debió salir de la cabaña donde estábamos alojando, cruzando por las pasarelas de la ciudad, las cuales estaban circundadas por el bosque y el mar. De esta experiencia transcribimos el siguiente relato:

*En ese momento, por primera vez escuché los coros de anfibios en su estado natural, a lo cuales tuve acceso únicamente a través de grabaciones, debido a que las visitas anteriores fueron realizadas durante el invierno, época que no es de apareamiento, que es la época cuando cantan. Lo que recuerdo es que el sonido invadía todo el lugar, pues los cantos no solo venían del bosque, sino que también bajo el suelo, de una manera muy potente debido al tipo de construcción de pasarelas sobre los fiordos de Caleta Tortel. No se veían las ranas, ya que estaban ocultas bajo las pasarelas o en el bosque a la distancia, sin embargo, su presencia sonora me atrapó en aquella distancia inmediata establecida por la obligación de escuchar.*

Este sonido, de una particularidad extrema, que escuchan diariamente los habitantes de esta ciudad durante toda la primavera y parte del verano formando parte de su cotidiano crepuscular y nocturno, es el que se hizo presente en la metodología para realizar la última pieza de *Anfibias*. Aquella experiencia compartida, particular para la compositora y habitual para los niñ@s, permitió generar entre ellos una confianza mutua, la cual fue necesaria para preparar una pieza musical cuyas materialidades sonoras eran presentadas por primera vez a este grupo de intérpretes inexpertos, los cuales en un lapso de dos horas debían exponerse ante un público. En este punto el concepto de “amistad”, desde la perspectiva de Aristóteles, cobra relevancia, pues desde la dirección musical se quiso apelar a aquella amabilidad que es propia de la relación entre amigos, la cual está dada por una semejanza o por una

actividad común que, en este caso, era otorgada por la audición de aquel canto impresionante que unía, a través de la experiencia de la escucha, a quienes fueron convocados a la interpretación. Por último, cabe mencionar, que para acelerar el logro de una precisión rítmica en lo que hemos llamado “juego de antífonas” preguntamos al grupo quienes eran los mejores amigos, intuyendo que podría darse entre ellos aquella utilidad recíproca que menciona Aristóteles, fortaleciendo aún más la acción de enfrentarlos visualmente para efectuar el diálogo rítmico requerido.

Los resultados fueron sorprendentes. Durante los tres minutos que duró la ejecución de la pieza, los niñ@s participantes no solo mostraron una concentración propia de quien realiza una actividad en forma dedicada, sino que también expresaron a través de la música la atmósfera propia de las vocalizaciones de ranas en bosques y lagunas, opinión que fue compartida por profesores y directivos asistentes a la presentación.

### **Reflexiones finales: ranas, ciencia y música.**

La experiencia de *Anfibias* permitió combinar actividades que en los programas de estudio escolares habitualmente se encuentran desvinculados, como son las ciencias y la música. El desarrollo de esta actividad permitió ofrecer una alternativa lúdica de aprendizaje de la biología de distintas especies de ranas a través de la música.

Un hecho que sugiere el efecto positivo de esta experiencia sucedió cuando un grupo de niñ@s beneficiados con esta actividad fue al bosque en busca de anfibios en compañía de investigadores expertos en estos animales. Sucede que, durante la búsqueda, los niñ@s escucharon sonidos que claramente evocaban el canto de una rana, a pesar de que no era un sonido conocido por ell@s previamente. Cuando se lo comentaron a los investigadores, estos respondieron que no era posible que ese sonido fuera de una rana, ya que la especie de rana que vivía en ese bosque se suponía que no emitía sonidos. Pero, ante la insistencia de los niñ@s, errados estaban los investigadores, voltearon la roca que señalaron los niñ@s y encontraron un macho de gran tamaño activamente cantando.

Queda pendiente la evaluación pedagógica del aporte en aprendizaje de estos conceptos biológicos por parte de los niñ@s al ser aprendidos mediante una dinámica musical. Por ejemplo, comparar los conocimientos y actitudes hacia los anfibios de niñ@s que realicen esta actividad con niñ@s expuestos a los mismos conceptos biológicos, pero sin el desarrollo de la dinámica musical.



### **Bibliografía**

Aristóteles. 2002. Retórica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cisternas, Javiera et al. 2011. "Indagando formas, colores y cantos de nuestros anfibios". Santiago de Chile. Programa Explora CONICYT.

Rivera, Jorge Eduardo. 2007. "¿Qué es lo que oímos cuando oímos música?" en En torno al ser, ensayos filosóficos, Santiago de Chile: Brickle Ediciones.

### Discos

Penna, Mario. 2005. Voces de Anfibios de Chile. Santiago: Universidad de Chile, Programa Interdisciplinario de Estudios en Biodiversidad.

- PERSPECTIVA INTERMEDIAL PARA EL ESTUDIO DE MÚSICA Y ESCENA:  
● UNA INTRODUCCIÓN

Guillermo Eisner Sagüés

guilleisner@yahoo.es

Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

Este trabajo revisa las principales características de la intermedialidad, los elementos metodológicos que la conforman, y su potencialidad para el estudio de las relaciones entre música y artes escénicas. La perspectiva de estudio intermedial se caracteriza por ser inclusiva, abarcando la multimedialidad, la transmedialidad y los *mix-media*. Por lo mismo, es una herramienta metodológica que permite ser aplicada en diversos campos de estudio.

El estudio de las relaciones entre música y diversas disciplinas, sus formas de convivencia, la manera en que se complementan, que se contradicen, es una tarea que exige del investigador musical una capacidad de "lectura", de interpretación, que supera el propio ámbito de la música. En este sentido, la posibilidad que otorga la intermedialidad de trabajar sobre los flujos entre los medios, se constituye como una herramienta metodológica que otorga valiosas estrategias para el estudio de obras escénicas desde el campo de la música.

De manera de dar cuenta de las potencialidades que la intermedialidad tiene en el campo de las artes escénicas, y en particular para el estudio de la música y su interacción con diversas herramientas, disciplinas y contextos culturales, se exponen ejemplos de su aplicación en un caso de estudio: *Stifter Dinge* de Heiner Goebbels.

**Palabras clave:** Intermedialidad, música, teatro.

### Abstract

This work reviews the main characteristics of intermediality, the methodological elements that make it up, and its potential for the study of the relationships between music and performing arts.

Intermediality is characterized by being inclusive, encompassing multimediality, transmediality and *mix-media*. Thus, it is a methodological tool that can be applied in various fields of study.

The study of the relationships between music and diverse disciplines, their form of coexistence, the way in which they complement each other, and contradict each other, is a task that demands from the musical researcher a capacity of "reading", of interpretation, that surpasses the field of the music. In this sense, intermediality provides an opportunity to work on the flows between the media, representing a methodological tool that grants valuable strategies for the study of performing arts, from the music field perspective.

To give an account of the potentialities that intermediality has in the field of performing arts, and for the study of music and its interaction with various tools, disciplines and cultural contexts, this work exposes examples of its application in a study case: *Stifter Dinge* by Heiner Goebbels.

**Keywords:** Intermediality, Music, Theatre.

*“El teatro nunca es sólo un espacio visual (theatron),  
es siempre también un espacio sonoro (auditorium)”.*

*Erika Fischer-Lichte*

El presente texto se enmarca dentro de mi investigación doctoral titulada “Estrategias de creación y herramientas de análisis en música para la escena: Poéticas de lo sonoro desde una práctica intermedial”. En dicha investigación indago en la manera en que significantes extra musicales inciden en el tratamiento de los recursos compositivos y del material sonoro que hacen parte de obras intermediales, y busco establecer las implicancias que la convergencia de diversos medios en las obras tienen sobre el significado de las mismas.

En este contexto, la intermedialidad ofrece, en mi opinión, perspectivas de estudio en un plano crítico que resultan de gran valor para el análisis de obras compuestas por una serie de significantes provenientes de diversas disciplinas, como lo son las obras teatrales, de danza, ópera, audiovisuales, etc. Es el propósito de este texto presentar las potencialidades de la intermedialidad en este ámbito, y exponer su aplicación en un caso que es parte de mi objeto de estudio: *Stifters Dinge* de Heiner Goebbels.

La intermedialidad surge como área de conocimiento entre fines del siglo recién pasado y la primera década del presente siglo. Su gestación y desarrollo se debe en gran medida al trabajo llevado a cabo en la Universidad de Lund, Suecia. Allí, un grupo de académicos liderado por Hans Lund y Claus Clüver, entre otros, desarrollaron el concepto de intermedialidad, el cual en ningún caso surge por generación espontánea, sino que es heredero de una importante tradición de estudios en el siglo XX provenientes de la literatura comparada. Entre ellos se encuentra la Intertextualidad (Kristeva, Todorov, Genette), la cual en los años 60 se ocupaba de las relaciones entre un texto escrito u oral con otros textos escritos u orales; y los *Interarts studies* (Lagerroth, Lund, Hedling, entre otros) que en los años 90 centraban su atención en las relaciones entre literatura y otras artes. El campo de estudios interartísticos comenzó a ser complejo para los propios autores por diversos motivos, entre ellos, porque en su propio nombre se incluye la palabra “arte”, lo cual finalizando el siglo XX y a comienzos del siglo XXI se convierte en una categoría muy discutida en sí misma, y de algún modo excluyente y discriminatoria, ya que daba a lugar a hablar de “alto” o “bajo” arte. Por otro lado, los estudios interartísticos seguían poniendo su foco en cómo los textos literarios se relacionaban con otras artes, lo que no satisfacía la necesidad de estudiar las obras desde diversas perspectivas y enfoques. Junto con esto, la intermedialidad se nutre y complementa de los *Media studies*, los cuales surgieron para el análisis de las relaciones de los nuevos medios tecnológicos con la producción artística e intelectual<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Para un detallado estudio del origen de la intermedialidad ver: Clüver, Claus. 2007. “Intermediality and Interarts studies”. En Advirson, Askander, Bruhn, Führer (eds.): *Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality*. Lund: Intermedia Studies Press, pp. 19-37.

En este contexto, lo anteriormente mencionado surge por la necesidad de contar con una perspectiva de estudio inclusiva, que permitiese enfoques y posibilidades diversas de acceder a los objetos estudiados, sin centrar la mirada desde una disciplina en particular, sino que otorgando herramientas críticas para el estudio de las relaciones entre y en los medios que hacen parte de la obra.

Llegando a este punto es necesario definir lo que se entiende por “medio” desde la perspectiva de la intermedialidad, ya que justamente es allí donde se centra la atención. Si bien el concepto de “medio” tiene a sus espaldas una importante discusión filosófica, opto por la definición que de medio hace Lambert Wiesing, quien citado por Didanwee Kent plantea que “los medios son instrumentos a través de los cuales se puede percibir algo y pensar en algo que no tiene una propiedad física. Es decir, los medios hacen visible, audible, legible y perceptible exclusivamente aquello que no sería visible, audible, legible y perceptible sin el medio” (Kent, 2016:94).

Desde la perspectiva intermedial, medio se entiende en tres dimensiones: como herramienta (palabra, sonido, cuerpo, escenografía, vestuario, iluminación, etc.); como disciplina (música, teatro, danza, literatura, cine, etc.); y como contexto cultural, el cual se refiere “al entorno que rodea las manifestaciones artísticas no sólo en el momento de su expresión sino antes, durante y después de su proceso de creación” (Kent, 2016:93).

El giro intermedial ha producido que ahora “medio” ocupe el lugar que antes le correspondió a “arte” en el análisis de obras donde convergen diversas disciplinas, ampliando de esta manera los fenómenos posibles de abordar desde esta perspectiva, y poniendo el foco de atención en lo que estos medios hacen presente en la obra.

Una vez que “medio” en vez de “arte” ha sido aceptada como la categoría básica del discurso interdisciplinario, la interrelación de varios medios es concebida como “intermedialidad”. Así es como esta área de estudio entiende ahora el objeto de sus investigaciones, más que la “interrelación entre las artes” (Clüver, 2007:30)<sup>2</sup>.

La perspectiva intermedial centra su atención en los flujos, interrelaciones y espacios entre los medios que hacen parte de las obras. Más que enfocarse en el análisis de la realización concreta de la obra (teatral, visual, musical, etc.), se preocupa del estudio de las transposiciones, transformaciones y adaptaciones que ocurren entre y en los medios

---

<sup>2</sup> “Once “medium” instead of “art” has become accepted as the basic category for the interdisciplinary discourse, the interrelationship of the various media is conceived of as “intermediality.” This is how this research area now understands the object of its investigations, rather than as “the interrelations of the arts.”

constituyentes de cada obra. De esta forma, la intermedialidad no se presenta como una metodología rígida y específica con sus propias normas de funcionamiento, sino que debe ajustarse a cada obra en particular que es estudiada bajo su óptica. Como plantea Robillar citando a Plett, podemos entender que intermedialidad “usualmente no se trata de un conjunto de significantes que son intercambiados por otros, sino de temas, motivos, escenas o incluso estados de ánimo provenientes de un pre-texto y que adquieren forma en un medio distinto” (Robillar, 2011:32).

Esta área de estudio opera en los espacios y brechas que se generan al difuminarse las fronteras entre las disciplinas artísticas.

Nuestra tesis es que intermedial es un espacio donde los límites se suavizan - y nosotros estamos en el medio y en una mezcla de espacio, medios y realidades [...] En nuestro concepto de intermedialidad, recurrimos a la historia de las ideas para localizar la intermedialidad como una re-percepción del todo, el cual es re-construido a través de la performance (Chapple, Kattenbelt (eds.), 2006:12)<sup>3</sup>.

En este sentido, un campo de estudio propicio para el estudio intermedial lo constituye el teatro. “Si *théatron* (en griego) reenvía a la idea de mirador, la raíz compartida con el verbo *theáomai* remite al ver aparecer: el teatro, como acontecimiento, es un mirador en el que *se ven aparecer entes poéticos efímeros*, de entidad compleja” (Dubatti, 2011:34). Para Dubatti, requisitos para que acontezca el acto teatral son el *convivio*: reunión de cuerpos presentes; la *poíesis*: el nuevo ente que se produce; y la *expectación*: “observar la *poíesis* con distancia ontológica, con consciencia de separación entre el arte y la vida” (Dubatti, 2011:41). Desde su perspectiva podemos observar desde este mirador a las artes escénicas en general: el teatro, la danza, e incluso la música.

El teatro, en términos muy concretos, es definido por Erika Fischer-Lichte de la siguiente manera: “Hablamos de teatro si se da la siguiente condición: A encarna a X mientras S lo presencia” (Fischer-Lichte, 1999:13). El teatro como sistema cultural en tanto que es producido por el hombre; el teatro como portador de signos y generador de significados; el teatro compuesto por una serie de significantes de diverso origen: textual, físico, visual, sonoro, etc. Este teatro, llamado “dramático” por Fischer-Lichte, y las maneras en que lo sonoro y lo musical entran, dialogan e interactúan con él, es objeto de estudio en el presente trabajo desde la perspectiva intermedial.

---

<sup>3</sup> “Our thesis is that intermedia is a space where the boundaries soften - and we are in-between and within a mixing of spaces, media and realities (...) In our concept of intermediality, we draw on the history of ideas to locate intermediality as a re-perception of the whole, which is re-constructed through performance”.

La intermedialidad entiende el teatro como un ‘híper medio’ que provee un espacio donde las formas artísticas del teatro, la ópera y la danza se encuentran, interactúan e integran con los medios del cine, la televisión, el video y las nuevas tecnologías; creando profusiones de textos, inter-textos, inter-medios y espacios entre medio (Chapple, Kattenbelt (eds.), 2006:24)<sup>4</sup>.

En este espacio común para las artes escénicas, y en el cual la música tiene un lugar de importancia, se generan cruces, traslados, transposiciones, adaptaciones, traducciones, en múltiples direcciones entre los medios puestos en obra. Es objeto de la intermedialidad indagar en ellos e interpretar sus implicancias en la generación de significados nuevos y exclusivos de las relaciones entre medios producidas en el acontecimiento estudiado.

Hoy en día, en un mundo hípermediatizado, el teatro se constituye como un espacio de resistencia y valoración por la experiencia viva. Es un lugar de encuentro, de comunión, es un estar aquí y ahora con unos “otros”, donde tanto los artistas escénicos como espectadores se necesitan mutuamente: el uno sin el otro no pueden constituirse como tales. Se establece así como un espacio de generosidad, donde se es parte de una realización única y exclusiva de las relaciones producidas por quienes forman parte del acontecimiento. En este contexto, la intermedialidad se presenta como una herramienta propicia para abordar fenómenos vivos, que consideran protagonistas del acontecimiento a todos los que participan de él.

Volviendo al epígrafe del presente texto, el teatro no es sólo un espacio visual sino que también lo es sonoro. Lo sonoro en el teatro está dado por las voces y cuerpos de los actores, quienes pueden hablar, cantar, reír, gritar, etc; sus movimientos en el escenario; la interacción con objetos; y por supuesto, por la música. Ahora bien, la música no es indispensable en el teatro, “el proceso teatral puede llevarse a cabo sin signos musicales” (Fischer-Lichte, 1999:252). Por tanto, si el teatro incorpora música en su realización, “hay que interpretar su mismo uso siempre como elemento portador de significado” (Fischer-Lichte, 1999:250).

El espacio sonoro en el teatro puede estar compuesto tanto por sonidos concretos como por música. Los primeros remiten a, entre otras cosas: objetos, lugares, naturaleza, etc.; mientras que la música representa un plano más abstracto. Los signos musicales en el teatro pueden ser generados por diversas fuentes: los actores cantando o tocando instrumentos; músicos en escena o en el foso del teatro; músicas reproducidas por altavoces o por

---

<sup>4</sup> “It provides a space where the art forms of theatre, opera and dance meet, interact and integrate whit the media of cinema, televisión, video and new technologies; creating profusiones of texts, inter-texts, inter-media and spaces in-between.”

elementos de utilería. Independiente de la fuente, la música en el teatro abre un ámbito, un espacio, que sólo lo musical está en condiciones de provocar. La música siempre, no sólo en el teatro, nos hace escuchar entre otras, principalmente dos cosas: la presencia sonora del ser, del compositor, del instrumentista que están detrás del ente musical; y el tiempo, tanto el tiempo cronológico que es conquistado por la música, como la manera en que la música administra este tiempo: tempo, pulsación, acentos, repeticiones, en definitiva, cómo despliega su estructura (Rivera, 2007).

La presencia sonora del ser y el tiempo que la música nos hace escuchar, al interactuar con otros medios en el teatro, pasan a relacionarse de manera recíproca entre sí con aquellos otros medios. El texto dramático es puesto en obra por la voz de un actor al mismo tiempo que la música, la luz, el espacio escenográfico, el vestuario, aportan cada uno en su condición de medio, nuevas significaciones para el acontecimiento teatral. Como hemos visto, el acontecimiento teatral funciona como un 'hípermedio' donde los medios se encuentran e integran produciendo múltiples y particulares relaciones entre sus componentes.

Para la teórica del teatro Erika Fischer-Lichte, los significados de la música en el teatro se clasifican de la siguiente manera: "1) significados que aluden al espacio y al movimiento, 2) significados que indican objetos y sucesos en el lugar, 3) significados que aluden al carácter, estado de ánimo, estado y emoción, y 4) significados que se refieren a una idea" (Fischer-Lichte, 1999:244). Cada una de estas posibilidades de significación que porta la música, al entrar en diálogo con otros medios que hacen parte del acontecimiento teatral, se complementan y potencian en múltiples nuevos significados.

La música en el teatro opera por medio de traducciones, adaptaciones, transposiciones, traslados, de elementos provenientes de otros medios y que son puestos en obra por el material musical. Asumo que la música en una obra teatral no es incorporada de manera inocente, sino que las decisiones de composición, arreglo, o selección de los materiales musicales que hacen parte del acontecimiento teatral, responden a un trabajo de creación de un compositor, un intérprete musical o del mismo director de escena. Tal como las decisiones respecto a la luz, escenografía, vestuario, etc., la música hace parte del proceso teatral en tanto signo.

En los términos de Wiesing, la música como medio es un instrumento que hace audible aquello que no sería posible de escuchar sin la música. En tanto medio, tiene múltiples posibilidades, funciones y usos en el teatro. A modo de ejemplos: puede re-presentar el contenido semántico del texto; puede contradecir el espacio escénico o enfatizar el espacio lumínico; puede marcar el paso del tiempo cronológico; puede guiar los movimientos de los actores; etc. Cada una de estas posibilidades, funciones y usos dependen de las relaciones

intermediales que se establecen entre los signos teatrales que hacen parte del acontecimiento escénico.

De manera de aplicar la perspectiva intermedial al estudio de la música en el teatro, analizaré una escena de la obra *Stifter Dinge* del compositor y director teatral Heiner Goebbels. Esta obra se estrenó en Suiza en 2007 en su versión teatral, y en Inglaterra en 2012 en su formato instalación. La obra fue creada por un equipo liderado por Heiner Goebbels en su papel de compositor y director teatral; Klaus Grünberg fue el responsable de luz y escenografía; Willi Bopp estuvo a cargo del sonido; y Hubert Machnik en programación.

La obra nace de la pregunta planteada por Goebbels y su equipo de colaboradores como premisa de trabajo: “¿Se mantendrá la atención del espectador incluso si se suspende uno de los supuestos esenciales del teatro: la presencia de un actor?” (Goebbels, 2015:5)<sup>5</sup>. Este experimento escénico lleva al límite la estética de la ausencia, característica principal de las obras escénicas de Goebbels, al restar de la escena la presencia humana, y da lugar a una instalación performática poblada de objetos que toman el rol protagónico dejado vacante por la ausencia de actores.

La obra pone en entredicho su propia condición de acontecimiento teatral. En los términos de Dubatti, la ausencia de actores en la escena impide el convivio, por lo que no se trataría de teatro. Ahora bien, si tenemos en cuenta que “las cosas en el escenario, los medios del teatro y los elementos del diseño se convierten en protagonistas tan pronto como hay una ausencia de intérpretes” (Goebbels, 2015:28)<sup>6</sup>, y que los espectadores estarían siendo parte de la obra al ser ellos los responsables de la generación de significados, podemos considerar que el convivio se produce entre cada uno de los espectadores y los objetos protagonistas de la obra, y a su vez entre los mismos espectadores con sus pares sentados en la audiencia. Asumiendo de esta manera que *Stifter Dinge* es una obra teatral, los medios que hacen parte de ella corresponden justamente a los del teatro: textos literarios; voces; sonidos; música; luz; espacio escenográfico.

En la escena *The rain* son puestos en obra una serie de medios que interactúan y generan relaciones en múltiples direcciones: se reproduce por los altavoces una entrevista a Claude Lévi-Strauss; en uno de los pianos que hacen parte de la instalación escenográfica se interpreta de manera autónoma el II movimiento del Concierto Italiano de Bach; llueve sobre

---

<sup>5</sup>“Will the spectator’s attention hold even if one of the essential assumptions of theatre is suspended - the presence of an actor?”.

<sup>6</sup>“The things on stage, the means of the theatre and the desing elements themselves become protagonists as soon as there is an absence of performers”



las tres piletas produciendo el sonido correspondiente; la tenue iluminación apenas permite identificar los elementos escénicos.

El ámbito sonoro de la escena está conformado por las voces de Lévi-Strauss y del entrevistador; por el ruido del agua al caer sobre las piletas; y por la música emitida desde uno de los pianos que forman parte de la instalación escénica.

El sonido de las voces se hace presente en la escena tanto en su nivel semántico como por su nivel puramente material, sonoro. Por medio de los altavoces dispuestos en torno a la instalación escénica se reproduce una entrevista a Lévi-Strauss, en la que da cuenta de la imposibilidad hoy en día de encontrar en el mundo un lugar totalmente virgen y fuera de contacto con el hombre, y de su desconfianza en el ser humano. El diálogo que escuchamos entre ambas personas transmite una sensación de tristeza por la pérdida de confianza en la humanidad, al mismo tiempo que sus voces hablando en francés se constituyen en un material acústico que complementa el ámbito sonoro de la escena.

El agua cayendo sobre las piletas da forma a un sonido que es posible de interpretar como una representación del mundo natural e inexplorado, del que se le pregunta a Lévi-Strauss en la entrevista que escuchamos por los altavoces. Lo que el medio del sonido está haciendo, es poner en obra de manera real un elemento de la naturaleza: la lluvia cae y suena en el espacio escénico, es posible verla y escucharla. Como protagonistas del acontecimiento teatral, los espectadores somos testigos del fenómeno natural, no tenemos que imaginarlo, lo podemos sentir por medio de la vista y del oído, e incluso podemos percibir cómo afecta en la sensación térmica del espacio al incorporar un elemento fresco como lo es el agua.

Por último, el ámbito sonoro de la escena se complementa con la interpretación de una pieza de Bach en uno de los pianos que conforman la instalación escenográfica. Esta música que es interpretada por un sistema de ejecución autónoma, a modo de pianola, está significando al menos dos cosas. En primer lugar, la música de Bach, ícono de la tradición cultural de occidente, es puesta en escena representando la humanidad de la cual Lévi-Strauss se muestra desconfiado. Esto se confirma por el hecho de que en el momento en que en la entrevista escuchamos “no con un hombre”, la música se interrumpe. Esta música estaría significando una idea según la clasificación de Fischer-Lichte. La idea de que es parte de la cultura de la humanidad, y como tal, deja de sonar, se extingue su presencia concreta, al constatarse en la entrevista reproducida la pérdida de confianza en el ser humano. El medio de la voz, y el medio del texto, trasladan su desconfianza al medio musical el cual es acallado.

Y en segundo lugar, la manera maquinal en que la música de esta escena se produce: interpretación autónoma del piano a través de programación informática a modo de una pianola del siglo XXI, se instala como un correlato del contenido del texto que escuchamos en simultáneo. Al mismo tiempo que no existe lugar inexplorado en el mundo, no hay música ni posibilidades de ejecución que no se hayan alcanzado. Interpretar Bach en un piano “informático” es un gran logro del desarrollo tecnológico, propio de la humanidad, a la vez que una constatación de la prescindencia del ser humano, lo que es una posibilidad de representar la desconfianza en el hombre manifestada por Lévi-Strauss.

El medio lumínico apenas deja observar los elementos escenográficos y las acciones protagonizadas por ellos, permitiendo que la atención de la audiencia se centre en las voces reproducidas por los altavoces, en su contenido semántico y en sus características sonoras. Por su parte, la actitud contemplativa, pausada y detallada de la escena en su conjunto, es una traducción multimedial de la cualidad escritural de Adalbert Stifter, representante de la corriente narrativa *Biedermeier*<sup>7</sup>, y autor de los textos que motivaron la creación de la obra de Goebbels.

La premisa de creación de *Stifter Dinge* de mantener la atención de la audiencia a pesar de la ausencia de actores humanos en la obra, tiene diversas estrategias para su concreción. Una de ellas la vemos puesta en práctica en esta escena: el contenido semántico de la entrevista a Lévi-Strauss, y las decisiones tomadas sobre los otros medios teatrales que componen la escena a partir de lo expresado por las voces.

A modo de cierre, ha sido mi interés presentar aquí la perspectiva de estudio intermedial para su aplicación de análisis de música para la escena. Revisando las consideraciones necesarias sobre el teatro y las funciones de la música en él, se ha aplicado esta perspectiva de estudio para exponer brevemente ciertas conclusiones que se pueden extraer de la obra *Stifter Dinge* de Heiner Goebbels. Los alcances de interpretación de la intermedialidad superan por mucho el acotado espacio del presente texto, pero al menos se presenta la intermedialidad como una perspectiva de estudio inclusiva que permite acercarse al acontecimiento en cuestión desde diversos enfoques, los cuales pueden ser definidos por el investigador para cada caso.

---

<sup>7</sup>Estilo artístico y literario especialmente ornamental, desarrollado en Europa central en la primera mitad del siglo XIX.

### **Bibliografía**

Chapple, Freda. y Kattenbelt, Chiel. (Eds.). 2006. *Intermediality in Theatre and Performance*. Amsterdam: Rodopi.

Clüver, Claus. 2007. "Intermediality and Interarts studies". En Advirson, Askander, Bruhn, Führer (Eds.), *Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality*. Lund: Intermedia Studies Press, pp. 19-37.

Ficher-Lichte, Erika. 1999. *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco/Libros.

----- . 2014. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.

Goebbels, Heiner. 2015. *Aesthetics of Absence*. Texts on theatre. New York: Routledge.

Kent, Didanwee. 2016. "Resonancias" de la promesa: "ecos" y "reverberaciones" del Don Giovanni. *Un estudio de los desplazamientos de la imagen intermedial*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rivera, Jorge. 2007. *En torno al ser. Ensayos Filosóficos*. Santiago: Brickle Ediciones.

Robillar, Valerie. 2011. "En busca de la ecfraesis (un acercamiento intertextual)". En González. S. & Artigas, I. (Eds.). *Entre artes / entre actos. Écfraesis e intermedialidad*. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, pp. 27-50.

### **Discos**

*Stifters Dinge*. 2012. Heiner Goebbels. Munich: ECM Records.

### **Audiovisual**

*The experience of things*. 2008. Dir. Marc Perroud. DVD. Francia: Annexe 8 prod.

● DIÁLOGO EN TORNO A LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA  
● EN CARRERAS VINCULADAS CON LA MÚSICA Y LA PEDAGOGÍA MUSICAL

*Nicolás Masquiarán Díaz  
nimasquiaran@udec.cl*

*Departamento de Música, Universidad de Concepción*

**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.

## 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 1972<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> 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).

y confluyendo tardíamente en las asignaturas de didáctica y las inserciones en el medio.

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 ellos<sup>2</sup>, 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 escolar<sup>3</sup>. 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

---

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

<sup>3</sup>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.

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; 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)<sup>4</sup> 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 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

<sup>4</sup> 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.



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 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 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).

En mi personal 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 retrolimentación 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 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 autoconstructivo 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” 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 educación<sup>5</sup>.

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 extra musicales, 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

---

<sup>5</sup> Ley N° 20.370, “Ley General de Educación”, Artículo N° 2.

generales se manifiestan con un sinfín 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.

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 cuán 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 aprendizaje<sup>6</sup>.

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.

---

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

#### 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.)

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 tenida 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 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.

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. 2016a. "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.
- Masquiarán, Nicolás. 2016b. "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](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.

● VOCES GAM, CORO DE PROFESORES

*Cecilia Beatriz Pérez Flores*  
*cecibeatriz@gmail.com*

*Patricia Del Carmen Cáceres Valenzuela*  
*pat.cacava@gmail.com*

*Área de Educación del Centro Gabriela Mistral (GAM)*

**Resumen**

La ponencia comparte la creación y desarrollo del coro de profesores del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), programa del área de Educación GAM auspiciado por el British Council. El proyecto existe desde el año 2015, y lo lideran el área de Educación GAM con dos de las profesoras fundadoras de la iniciativa, enfatizando en el canto colectivo como una herramienta pedagógica transversal en la educación formal y de autocuidado para los docentes.

Participar en este coro es gratuito para profesores de cualquier área de aprendizaje, la única condición es estar ejerciendo en alguna institución educativa. En la actualidad, el coro se compone de 28 profesores, quienes ensayan una vez por semana.

El objetivo general es desarrollar un programa de formación artístico - musical para docentes en ejercicio de la profesión, enmarcado en un trabajo colaborativo que promueva la formación permanente, la introducción de técnicas artísticas como recurso didáctico y la elaboración de nuevas estrategias para el aprendizaje dentro del aula.

**Palabras clave:** Coro de profesores, educación vocal, estrategias para el aprendizaje en el aula.

**Abstract**

This work is oriented to sharing the creation and development of the Gabriela Mistral Cultural Center (GAM) Teachers' Choir, program of the GAM Education area, under the auspice of the British Council.

The project has been working since 2015, and is led by the GAM Education area with two of the founders of the initiative, emphasizing in collective singing as a transversal pedagogical tool in a formal education and self-care experience for teachers.

Participation in this choir is free for teachers of any area of learning; the only requirement is to be a practitioner in an educational institution. Nowadays, the choir is composed of 28 teachers, who rehearse once a week.

The general objective is to develop a program of artistic - musical training for teachers in the exercise of the profession, framed in a collaborative work that promotes lifelong learning, the introduction of artistic techniques as a didactic resource and the elaboration of new strategies for learning within the classroom.

**Keywords:** Chorus of teachers, Vocal Education, Strategies for Learning in the Classroom.

### Origen de la experiencia

El programa surge el año 2014 como legado del proyecto World Voice<sup>1</sup> del British Council en Chile y busca consolidar la enseñanza de esta metodología británica con docentes chilenos para ser llevada al aula. A partir de esta exitosa experiencia, el área de Educación GAM impulsó la creación de un coro de profesores que desarrollara contenidos y la metodología trabajada en World Voice en complemento con otras estrategias educativas musicales, integrando diversos elementos de la expresión escénica que fueran de ayuda a los docentes en sus clases.

El programa se concibió como una capacitación para educadores de todas las áreas. Existe una escasez en la formación de los docentes para educar el aparato fonador, tanto en los estudios de pregrado como en los cursos de perfeccionamiento a los que acceden durante el ejercicio de la profesión. La voz es un instrumento fundamental para la labor del profesor y el canto es una disciplina aplicable en cualquier contexto socio-cultural, rango etario y diferentes tipos de necesidades educativas. La base didáctica de Voces GAM es potenciar y educar permanentemente el aparato fonador de los profesores. Sin embargo, con el tiempo, este programa se ha transformado, además, en una instancia de autocuidado para el profesor. Así, junto con aprender técnica vocal, desarrollo de la expresión corporal, repertorio y metodologías aplicables a asignaturas de manera transversal; la instancia se ha constituido como un espacio de aprendizaje y disfrute de la música cantada y de creación de un colectivo artístico, que va más allá de la capacitación para su quehacer como docente.

### Descripción de la experiencia

Voces GAM se desarrolla en diez meses, cuenta con un total 40 sesiones de capacitación de dos horas cronológicas (marzo a diciembre), y se realiza en dependencias del Centro Cultural GAM.

El coro se compone por profesores de nivel escolar de diferentes sectores de aprendizaje, comunas y contextos educativos (colegios municipales, subvencionados y particulares). Cada año suma nuevos integrantes que desean formar parte de esta experiencia que les brinda el centro cultural. La participación siempre depende del tiempo anual que dispongan los docentes según sus contratos vigentes en sus instituciones educacionales, lo que nos obliga a renovar parcialmente el grupo todos los años.

El trabajo se organiza a partir de una meta anual que tiene por foco el desarrollo de al menos

---

<sup>1</sup>World Voice es un movimiento vibrante y creciente que comenzó en 2013 en Senegal e India. Utiliza el canto como una herramienta para el aprendizaje y ha sido implementado en más de 17 países en todo el mundo.

dos tareas desafiantes para los integrantes del programa. Por un lado, el quehacer se centra en impartir contenidos pedagógicos musicales y de expresión corporal para su aplicación de manera transversal en el aula, y por otro, en realizar una puesta en escena con el repertorio tratado durante el año para público general, que se presenta en Centro GAM.

Las presentaciones incorporan grupos de estudiantes a cargo de los profesores que son parte del proyecto, lo que completa el proceso de formación del docente y refleja el trabajo aplicado en aula. Una de las experiencias más significativas durante 2017 contó con la participación de más de 250 niños y niñas de diferentes establecimientos educacionales a cargo de los profesores integrantes del coro, en el metro Universidad de Chile, en el marco de la Semana de la Educación Artística y la celebración del centenario de Violeta Parra, organizado en conjunto con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). Así mismo la presentación realizada en el Encuentro Crear + Innovar, seminario organizado por Centro Cultural Gabriela Mistral y el CNCA.

El repertorio musical se sustenta en una propuesta basada en las distintas manifestaciones del canto en el mundo, con un recorrido por Reino Unido, Norteamérica, África y Latinoamérica que caracteriza a nuestro territorio multicultural. Este repertorio permite profundizar temáticas que se encuentren presente en el currículum escolar y que nutren las posibilidades didácticas en clases. También se incorpora en la puesta en escena textos de carácter testimonial basados en la experiencia docente en el mundo laboral, como discurso social que va más allá de la sala de clases y es posible representar con diversas canciones chilenas que forman parte de nuestra historia musical.

Cada año, el trabajo ha crecido en torno al eje de capacitación pedagógica en expresión vocal, canto coral, voz hablada y expresión corporal-escénica; transformándose no sólo en un espacio de aprendizaje, sino que también se ha generado un espacio para conversar temas de interés pedagógicos y sociales, que acompañan la labor docente. De esta manera se han creado lazos emocionales y profundizando el autoconocimiento de cada integrante, estimulando la capacidad creativa tan necesaria para el trabajo pedagógico. El desarrollo de la creatividad es una de las experiencias más necesarias para innovar y es potenciada cuando se generan instancias de reflexión grupal.

Durante sus tres años de existencia, el grupo ha accedido a diferentes capacitaciones docentes y artísticas con el objetivo de potenciar sus capacidades expresivas de manera integral, siendo las principales: *World Voice* liderado por el especialista británico *Richard Frostick* (2015 y 2017), *Taller de herramientas escénicas* para profesores liderado por Gopal y Visnu Ibarra (2015) y *Taller de expresión corporal* con la compañía Teatro de Ocasión (2016 y 2017).

## Objetivos

El objetivo general es la creación de un programa de formación artístico-musical donde los docentes desarrollen la expresión vocal a través del canto, enmarcado en un trabajo colaborativo que promueva la formación permanente y la introducción de técnicas artísticas como estrategias didácticas dentro del aula.

### Los objetivos específicos son:

- Desarrollar técnica vocal para el canto y la voz hablada, y sus posibilidades de aplicación en las salas de clases como recurso de uso creativo en la vida profesional del docente.
- Trabajar el canto en su dimensión escénica a través de la expresión corporal como un recurso didáctico, que permita implementar nuevas estrategias de aprendizaje para mediar el conocimiento en la sala de clases.
- Examinar diversas metodologías que permitan a los docentes experimentar el canto coral democrático en el que la voz es el recurso principal, descubriendo sus posibilidades de aplicación en el aula como en cualquier contexto educativo.

## Fundamentos de la experiencia

Uno de los principales fundamentos de la experiencia se centra en los beneficios que conlleva la práctica del canto coral, sobre todo aquella desarrollada en la escuela. Formar un coro de profesores apunta directamente a la necesidad de formar docentes que vivan la experiencia continuamente sobre estos beneficios y puedan transmitirlo a sus estudiantes. Es esencial que, en las áreas artísticas, el modelo de enseñanza aprendizaje sea desde lo práctico, ya que los docentes que trabajan desde el canto, transmiten experiencia y para ello debe haber una persona preparada técnicamente además que tenga el deseo de cantar con sus estudiantes. El canto inclusivo constituye una práctica natural de todos los pueblos, por ese motivo que sus beneficios son transversales a contextos sociales, económicos, culturales y temporales.

Se han realizado numerosos estudios, tal como lo menciona Santiago Pérez -Aldegue sobre los beneficios del canto coral en la educación, destacando, según experiencias revisadas, la capacidad inclusiva que tiene esta práctica. En una experiencia coral, las personas además de cantar con el otro deben aprender a escuchar, a esperar a sus compañeros, a comenzar en el momento oportuno; todo esto además del desarrollo de valores, el desarrollo de la concentración y del lenguaje musical, aunque no lean música, entre otros tantos aspectos. (Pérez-Aldegue, 2014).

De acuerdo con lo señalado antes, uno de los fundamentos metodológicos centrales de la propuesta de Voces GAM adhiere a las formuladas por el programa World Voice de British Council, proyecto creado el año 2013 bajo la premisa que:

El canto puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas de estudio. El cual tiene como objetivo reunir a una red internacional de profesionales para asegurar que los niños y jóvenes de todo el mundo tengan acceso a una educación de canto de la más alta calidad. (...) estos recursos deben proporcionar una clara comprensión compartida de cómo un currículo de canto puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas temáticas. (World Voice .SchoolsOnline.)

Otro principio relevante ha sido integrar el movimiento corporal y esa idea responde a la importancia de este y la percepción musical a través de la totalidad del cuerpo y no solamente por el oído. Según el método Dalcroze la aplicación rítmica no tiene edad ni discrimina en capacidades o dificultades. A través del movimiento corporal trabaja la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. Por otra parte, Silvia Del Bianco menciona que el método Dalcroze, es multidisciplinario, relacionando música y movimiento corporal (Vernia, 2012).

Consideramos que el movimiento corporal, la voz hablada y la conciencia corporal son componentes esenciales para una buena interpretación y proyección vocal que potencien el desempeño del profesor en el aula, estimulando la motivación y atención de los estudiantes. En paralelo, la expresión escénica fortalece el liderazgo del profesor y fomenta el trabajo en equipo de los estudiantes. Por ello, en nuestro programa aborda lo teatral, ya que es una herramienta transversal para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En resumen, la mezcla de metodologías y recursos artísticos musicales y teatrales son entregados con el objetivo de formar docentes preparados técnica y emocionalmente con una experiencia personal sólida que le permita innovar con sus estudiantes en el aula.

### **Logros obtenidos**

En los tres años que se ha desarrollado Voces GAM, hemos logrado entregar diversas herramientas metodológicas a los docentes que permiten experimentar el canto y el movimiento corporal con sus estudiantes: juegos vocales y de percusión, movimiento escénico, conciencia corporal, técnica vocal, repertorio para niños, jóvenes y adultos, metodología World Voice y trabajo colaborativo, integrando docentes de las más diversas áreas: lenguaje, filosofía, educación diferencial, historia, música, arte, educación física, profesores básicos, inglés, fonoaudiología y psicología. Estos dos últimos en relación a profesionales que trabajan en escuelas con proyecto de integración (PIE). Este programa tiene presencia en diversas escuelas y liceos de 15 comunas de la región Metropolitana y una comuna aledaña, dando cuenta del incremento en la participación por parte de la comunidad docente.

Un logro relevante obtenido durante el año 2017 ha sido integrar la participación conjunta en intervenciones corales de los y las docentes junto a sus estudiantes, destacando la

intervención “Coros para Violeta” en la estación del metro Universidad de Chile en la 5° Semana de la Educación Artística, organizado por Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes y Educación GAM; Seminario “Crear + Innovar”, organizado por las mismas entidades y la presentación final anual de Voces GAM en el Centro Cultural.

### **Proyección**

Voces GAM tiene como proyección ser una real alternativa de capacitación de innovación pedagógica a través de la educación artística con énfasis en el canto colectivo y expresión escénica, asociada al desarrollo personal y comunitario de todos sus participantes.

Un objetivo a mediano plazo es dar a conocer el proyecto directamente en las escuelas participantes, realizando presentaciones en las comunidades para los estudiantes y sus familias, en conciertos didácticos que integre la participación coral de los asistentes y constatar en terreno los beneficios del canto colectivo.

### **Bibliografía**

Pérez-Aldeguer, Santiago. 2014. El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos, XL (1)*, pp. 389-404. <http://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art23.pdf>. [fecha de consulta: 20 de julio de 2017]

Vernia, Anna María. 2012. Método Pedagógico Musical Dalcroze. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3946014.pdf>. [fecha de consulta: 19 de julio de 2017]

World Voice. Schools Online. <http://schoolsonline.britishcouncil.org/classroom-resources/world-voice>.



- ENTRENAMIENTO MUSICAL Y DESEMPEÑO EN FUNCIONES EJECUTIVAS: DISEÑO, METODOLOGÍA Y RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO PILOTO<sup>1</sup>

*Felipe I. Porflitt Becerra  
felipe@uc.cl*

*Ricardo R. Rosas Díaz  
rrosas@uc.cl*

*Marion P. Garolera Rosales  
marion.g.rosales@gmail.com*

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

**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 especially 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.

---

<sup>1</sup>Este trabajo se publicó en Revista Átemus Nº 5 vol 3 correspondiente a julio de 2018.

## 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 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 es el de 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 prefrontal (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 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:

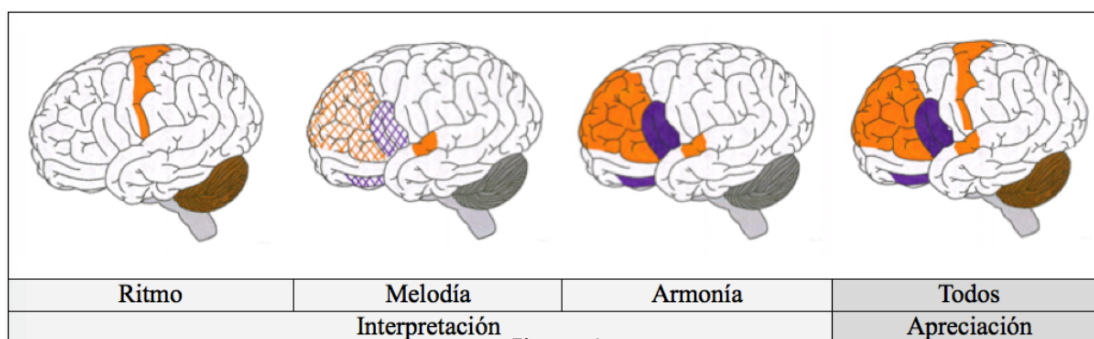


Figura 1

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 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.

#### **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).
- orpo (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).
- Edinbush 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).

## 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:

Tabla 1

Valores de desempeño para los distintos tipos de entrenamiento musical y 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

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.

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.

	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

**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

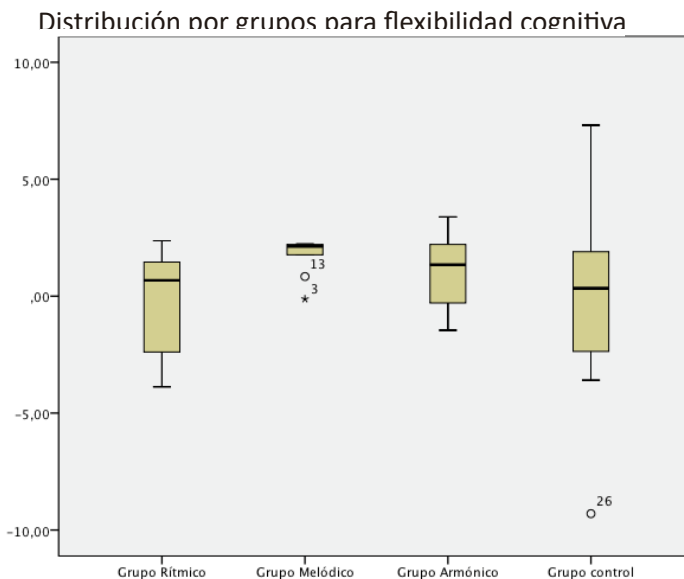


Figura 3  
Distribución por grupos para memoria de trabajo verbal

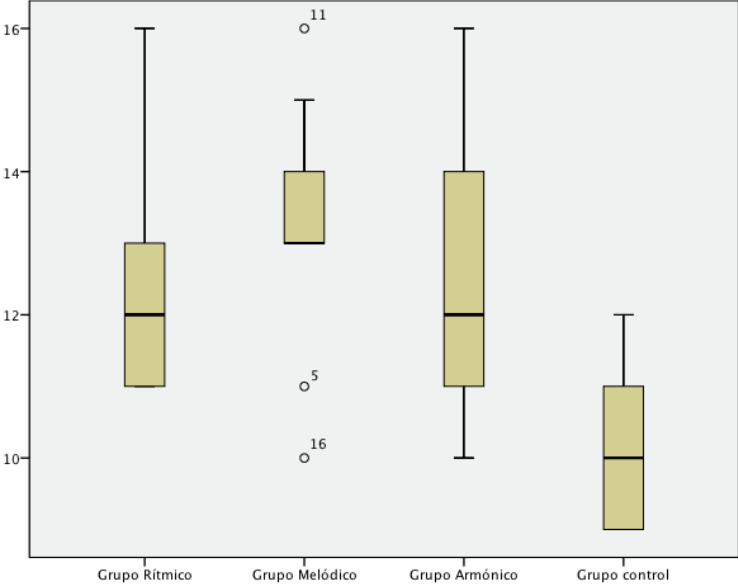
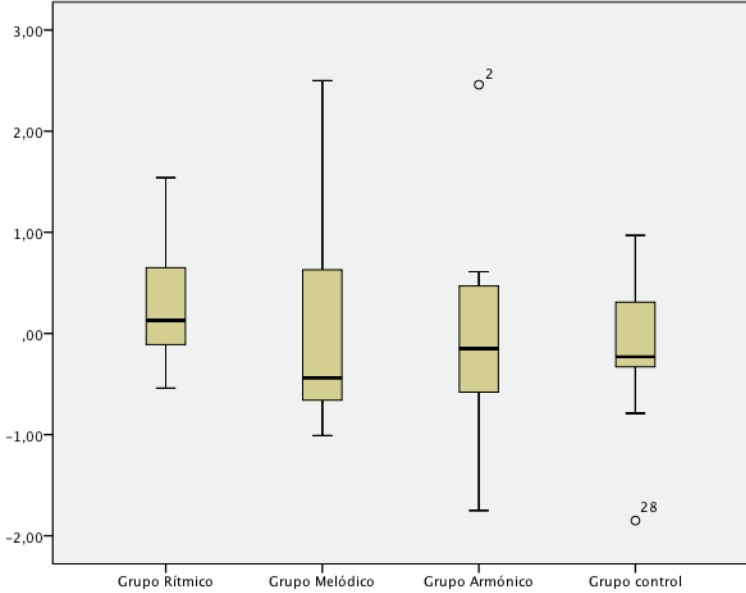


Figura 4  
Distribución por grupos para inhibición cognitiva



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.

### 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.

Tabla 3

	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)*



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.

#### **Bibliografía**

- Beratis, Ion N., et al. 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, Thomas y Chiarello, Robert. 1974. Cerebral dominance in musicians and nonmusicians. *Science*, 185. 537-539. <http://doi.org/10.1126/science.185.4150.537>
- Bialystok, Ellen y DePape, Anne-Marie. 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](http://www.developingchild.harvard.edu)
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Diamond, Adele. 2013. Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ericsson, K. Anders y Lehman, Andreas. 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, Brenda y MacKay, Alicia. 2011. The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378–86. <http://doi.org/10.1037/a0021895>
- Koelsch, Stefan, et al. 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, Robert, et al. 2001. Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin. Publicaciones de Psicología aplicada, Tea Ediciones, Madrid.
- Jäncke, Lutz. 2009. Music drives brain plasticity. *F1000, Biology Reports*. doi:10.3410/B1-78
- Miyake, Akira, et al. 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, Sylvain y Farzan, Faranak. 2015. Music training and inhibitory control: a multidimensional model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 147–152.
- Nettle, Daniel. 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, Daniel. 2006. *This is your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Dutton/Penguin.
- Liégeois-Chauvel, Catherine, et al. 1998. Contribution of different cortical areas in the temporal lobes to music processing. *Brain* (121), pp. 1853-1867.
- Omahen, David. 2009. The 10.000-hour rule and residency training. *Canadian Medical Association Journal*, 180 (12), 1272. <http://doi.org/10.1503/cmaj.090038>
- Oldfield, Richard. 1971. The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory”. *Neuropsychologia* 9 (1): 97-113.
- Ollen, Joy. 2006. A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings. *Electronic Theses & Dissertations Center*. Ohio.
- Pallesen, Karen, et al. 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, Aniruddh. 2008. *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press.
- Platel, Hervé, et al. 1997. “The structural components of music perception. A functional anatomical study”. *Brain* (1997), 120, 229–243.
- Powell, Joanne; Kemp, Graham y García-Finaña, Marta. 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, Vijayachandra; Meighan, Colleen y Gradzki, Jillian. 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, Ricardo y Santa Cruz, Catalina. 2013. Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schellenberg, Glenn. 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, Robert, et al. 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, Bob. 2000. *Music and Memory; An Introduction*. The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology. London, England.

Stroop, Ridley. 1935. Studies of interference in serial verbal reactions. *J. Exp. Psychol.* (18), 643-662.

Tan, Siu-Lan; Pfordresher, Peter, y Harré, Rom. 2010. *Psychology of Music: From Sound to Significance*. Psychology Press. New York.

Wechsler, David. 2012. *WAIS-IV: Manual técnico y de interpretación*. Pearson.

Wright, Andy, y Diamond, Adele. 2014. "An effect of inhibitory load in children while keeping working memory load constant". *Frontiers in Psychology* (5), 213.

Zuk, Jennifer, et al. 2014. "Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians". *PLoS One*, 9(6), e99868.

● LOS ORÍGENES DEL HIP HOP EN CHILE

*Nelson Rodríguez Vega  
rodriguezveganelson@gmail.com  
Facultad de Artes, Universidad de Chile*

**Resumen**

El hip hop es una cultura juvenil integrada por diferentes expresiones artísticas. Su origen se remonta a los inicios de la década de 1970, en el barrio neoyorkino del Bronx, Estados Unidos. Con respecto a su llegada a Chile existe cierta certeza que fue a mediados de los años 1980, siendo introducida por la televisión local. Durante aquellos primeros años hubo una asimilación parcial del movimiento, ya que solo se conocía una de sus manifestaciones asociadas. Pero en cierto momento se produjo un quiebre en la lógica que sirvió, a la postre, para establecer las bases de lo que sería el inicio en la práctica de su expresión musical, es decir, el rap.

El comienzo del rap o música hip hop en Chile fue complejo, porque las condiciones socioculturales existentes no propiciaban una práctica del todo factible. Esto quedó refrendado en los ámbitos de acceso a la escucha del género, creación, y exhibición y divulgación de la música, pero que a la vez sirvió para establecer una marca de identidad del período y, por ende, de la primera generación de hiphoperos chilenos.

**Palabras claves:** hip hop chileno, rap, práctica musical, década de 1980.

**Abstract**

Hip Hop is a youth culture composed of different artistic expressions. It's origin dates back to the early 1970, in the neighborhood of the Bronx, New York, United States of America. In relation to his arrival in Chile there is some certainty that was in the middle of 1980's, introduced by local television. During those first years there was a partial assimilation of the movement, because only one of its associated manifestations was known. But at one point there was a break in the logic that served, in the end, to establish the basis of what would be the beginning in the practice of his musical expression, rap.

The beginning of rap or *hip hop music* in Chile was complex, because the existing of sociocultural conditions did not propitiate a feasible practice. This was endorsed in the areas of access to the listening of the genre, creation, and exhibition and disclosure of music, but that at the same time served to establish a frontier of identity of the period and, therefore, of the first generation of chilean hiphopers.

**Key words:** chilean hip hop, rap, musical practice, decade of 1980.

## Introducción

El hip hop es un tipo de música muy popular actualmente en Chile, pero se conoce poco sobre sus orígenes. Más que tratarse solo de un género musical, corresponde a una cultura integrada por otras formas de arte. El impacto social y comercial que ha generado su dimensión sonora, es decir, el rap, ha provocado que las otras expresiones hayan sido invisibilizadas (Quitow, 2005). Por esta razón, a la hora de referirse a la música, se utilizan los términos hip hop y rap como sinónimos.

Si bien la presente investigación se centra en la música, para caracterizar los orígenes del hip hop o rap en Chile, es necesario en primera instancia abordar el concepto desde un enfoque cultural, pues no fue el ámbito musical lo que concitó la mayor atención en el momento en que arriba al país, sino que fue su dimensión corporal. Esta condición, a la postre, sirvió para generar las condiciones necesarias para el establecimiento de la posterior escena musical, entendiendo este concepto como el territorio donde músicos, productores, fans y otros actores, expresan un gusto musical en común, diferenciándose a la vez de otros grupos humanos (Bennet y Peterson, 2004).

El desconocimiento sobre el hip hop en Chile se expresa en la escasa producción académica existente. Por otro lado, los pocos textos que han surgido han postergado el estudio de lo sonoro, principalmente porque se centran en su dimensión contracultural y productora de cambios sociales, siguiendo la tendencia latinoamericana de este tipo de estudios (Dennis, 2014). En dicho contexto los testimonios de quienes vivenciaron aquel período inicial cobran una enorme relevancia a la hora de describir, por ejemplo, las primeras formas de hacer música. Esto, junto con otros ámbitos que se detallarán más adelante, otorga pistas para vislumbrar el modo en cómo se gestó esta escena, reconociendo de antemano lo complejo y extendido que ha resultado el debate en torno al rap y/o hip hop, por las múltiples formas que han surgido para definir a los diversos tipos de música popular y cuáles de ellas son propiamente reconocidas como géneros (Guerrero, 2012).

## La llegada del hip hop a Chile

El hip hop es una cultura juvenil que se compone de las expresiones artísticas del DJing, grafiti, break dance y rap. Su origen se remonta a los inicios de la década de 1970 en el barrio neoyorkino del Bronx, Estados Unidos, en un contexto caracterizado por la segregación, pobreza y violencia (Chang, 2015; Pacini, 2009). Aunque el concepto de *hip hop* aparecería recién hacia fines de la década cuando el pionero “DJ Afrika Bambaataa”, en su intento por unir a aquella juventud golpeada, lo utilizó por primera vez para agrupar bajo una misma denominación a todas estas expresiones que confluían en el mencionado barrio (Gosa, 2015).

Con respecto a Chile, existe cierto consenso de que la cultura hip hop arribó a mediados de la década de 1980, gracias a la introducción que realizó la televisión a través de una *performance* de break dance exhibida en el popular programa *Sábados Gigantes* (Meneses, 2014). Este hito tendría repercusiones en el curso del hip hop local de los primeros años ya que los pioneros, antes de involucrarse en su expresión musical, fueron en su mayoría otrora b-boys (bailarín de break dance).

Al principio todos estaban bailando. Recuerdo de llegar a la plaza de Renca, fue en el año 85 donde vi como a 5 grupos de bailarines, de gente bailando en círculos que se hacían para que se bailara el break dance. Vi hartos círculos de gente bailando, haciendo danza, y bueno, ahí conocí al “Lalo”<sup>1</sup> dentro de estos círculos, y se fue generando una amistad con algunos más, que es como la vieja escuela del break dance<sup>2</sup>.

Por lo tanto, aquella etapa inicial del hip hop en Chile estuvo caracterizada por el gusto en particular hacia el break dance, por motivo de un desconocimiento sobre las otras manifestaciones (Poch, 2011). Esta asimilación parcial se pudo subvertir a partir de dos circunstancias: exhibición de películas con temática sobre el hip hop como *Beat Street* (1984) y *Breakdance* (1984); y la llegada desde el extranjero a la comunidad local de personas que se encargaron de instruir a los pioneros en las desconocidas prácticas. Muchos de ellos correspondían a hijos de exiliados de la dictadura militar, y habían conocido el hip hop en países como Estados Unidos, Francia, Bélgica e Italia. Se destaca en particular el aporte de Jimmy Fernández, quien posteriormente integraría la reconocida banda La Pozze Latina, como aquel que contribuyó de forma más sustancial al cambio en el paradigma de desconocimiento y poca actualización (Meneses, 2014).

En ese tiempo cuando yo llegué a Chile en el año 88, había un puñado de tipos que bailaban pero que no bailaban como se estaba bailando en otros lados, bailaban como en el año 84. Era como una fotografía antigua, en sepia. Eso era el hip hop acá. Yo traje unos libros gruesos que me traje de afuera, vinilos, casetes, VHS y los regalaba<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> “Lalo” Meneses, integrante de la banda Panteras Negras.

<sup>2</sup>Entrevista a Daniel Fernández Avendaño. 20 de noviembre de 2017.

<sup>3</sup>Entrevista a Jimmy Fernández Sini. 27 de septiembre de 2017.

Los retornados, la gente que llegó de afuera con la idea, eran lo que nos nutrían. Ellos habían vivido el hip hop. Entonces: ¡nosotros también queremos saber! y él (Jimmy Fernández) ya sabía algunas técnicas de break que acá no se sabían<sup>4</sup>.

En aquel nuevo panorama del hip hop chileno, muchos b-boys abandonaron la práctica del break dance y se trasladaron al grafiti y rap. El arte del DJing se presentaría mucho después en Chile. Por otro lado, se vivió por primera vez un auge de la cultura, ya que cada vez más jóvenes se integraban a la comunidad del hip hop, tanto en Santiago como en otras ciudades del país.

Había una revolución, habían cambiado las cosas, había nuevos pasos, había nueva música, grafitis, toda una cosa que comenzó a llamar la atención de mucha gente, que quizás no bailaba break dance, que a lo mejor no tenía buen movimiento de cadera, pero sí le gustaba el dibujo, y dijo: ¡Ah me gusta el break dance, pero yo no sé bailar y ahora está esto del grafiti! Y comenzaron a hacer grafiti, y el *beat box* también<sup>5</sup>.

Si bien a fines de la década de 1980 se practicaban la mayoría de las diferentes manifestaciones artísticas asociadas al hip hop, la que se convirtió en el centro de esta cultura en Chile fue sin lugar a duda el rap. Porque sus cultores superaban con creces tanto a los b-boys como a los grafiteros, lo que ha sido una constante hasta ahora. Pero esta transición no fue fácil, porque el acceso a su escucha, a espacios exclusivos para su exhibición y divulgación, y la creación de bases musicales, se caracterizaron por una precariedad que, como veremos a continuación, estuvo fuertemente condicionada por factores socioculturales.

### **La práctica musical del rap en Chile**

Las primeras grabaciones de álbumes de rap hecho en Chile datan de comienzos de la década de 1990, en virtud de lo realizado por bandas como Panteras Negras, Los Marginales, La Pozze Latina y Estrellas de la Calle. Aunque es preciso mencionar que a fines de los años 1980 aparecieron algunos esbozos referenciales para los primeros exponentes, como por ejemplo “Algo está pasando” (1988) del grupo De Kiruza, y “Break It Up” de Lalo Meneses que apareció en el documental *Estrellas en la esquina* (1986). Pero antes del surgimiento de estas grabaciones hubo una etapa previa de conocimiento y experimentación, que defino como *proto-rap chileno*.

La reproducción de géneros musicales en contextos diferentes de su origen implica una escucha previa, ya que solo de esta forma se puede conocer e imitar su musicalidad. Así aconteció con el rap en Chile en los años 1980. Pero esta labor fue compleja de concretar en una primera instancia, por su escaso posicionamiento tanto en radios locales como en tiendas de venta de discos. En dicho contexto, el acceso a la escucha quedó subordinada

---

<sup>4</sup>Entrevista a Rodrigo Pérez Silva. 16 de octubre de 2017.

<sup>5</sup>Entrevista a Jimmy Fernández Sini. 27 de septiembre de 2017.



exclusivamente al intercambio informal de cintas, es decir, piratería de casetes. En relación a esta idea y refiriéndonos al caso puntual de Santiago, se menciona el pasaje Bombero Ossa, ubicado entre las calles Bandera y Ahumada, como el centro neurálgico para la socialización del rap local.

Yo recuerdo que me consiguieron unos primos de Estados Unidos, me mandaron una vez un casete de Run DMC y cuando llegué a Bombero Ossa todos tenían como su joyita, y nos intercambiamos música, y así aprendíamos<sup>6</sup>.

Una vez que el género circuló de forma más fluida, muchos se decidieron por practicarlo, pero se vieron obstruidos por la ausencia de equipos para hacer bases musicales. O más bien, por la falta de recursos para adquirirlos, ya que la mayoría provenía de estratos socioeconómicos bajos. La solución a este inconveniente también provino del casete.

Lalo [Meneses] en un momento también empezó a experimentar a la antigua, como el tema de hacer un beat con cintas de casetes. Buscabas el espacio y lo volvías a repetir. Tenías que construir toda una cinta, cortándola, editándola, editando un casete para darle una vuelta, no había nada de equipos. Si había equipos, nosotros nunca lo habíamos tenido porque teníamos la necesidad de comer también en el barrio. No era fácil tener una tornamesa<sup>7</sup>.

Las bases o *beats*, como se menciona en jerga hiphopera, corresponden a la música con la que los raperos cantan. Su rasgo más distintivo es que se constituyen a través del *sample* (Foster y Costello, 2018), es decir, música previamente hecha y bajo otra finalidad (Woodside, 2008). Esta característica se presentó desde el advenimiento del hip hop, ya que en el Bronx de 1970 se utilizaban las secciones instrumentales de canciones de soul, funk y disco, denominadas *break*, cuya repetición continua genera una base. Pero estos pasajes sonoros eran de una duración limitada, ante lo cual se idearon métodos para extenderlos, aplicables a la tornamesa y a los tocadiscos (Katz, 2012). Sin embargo, en Chile este proceso fue adaptado a las radios de doble casetera, porque era a lo único que se podía acceder.

Yo cuando empecé a hacer hip hop lo hice con una radio de dos casetes, de doble casetera y retrocedía una parte, y pausa. Así iba “sampleando” trozos de canciones que me gustaban. No sé, de Santana, de los Beastie Boys que sonaban en esa época o cualquier cosa que pudiéramos rescatar algo entretenido. No sé, de Rush, de AC/DC, tantas leseras y rapeábamos encima, pero la calidad igual era precaria porque era pasarla de una cinta a otra<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup>Entrevista a Jaime Miranda Moscoso. 24 de octubre de 2017.

<sup>7</sup>Entrevista a Daniel Fernández Avendaño. 20 de noviembre de 2017.

<sup>8</sup>Entrevista a Rodrigo Pérez Silva. 16 de octubre de 2017.

Hacer una base musical en radios de doble casetera fue una cualidad propia de la primera generación de raperos chilenos, que se convirtió con el pasar del tiempo en una frontera simbólica de los distintos modos de enfrentar esta práctica musical en el país. Porque el procedimiento involucraba esfuerzo y dedicación, pero a la vez era largo y requería de mucha paciencia. Una alternativa fue la utilización de cintas de karaoke, que se podían adquirir en tiendas de ventas de discos, o también se podían copiar informalmente.

Más que *sample* era la canción completa, como un *karaoke* de ahora. Entonces asimilábamos el tema que nos calzaba bien con las estrofas de nosotros y rapeábamos encima porque no existía otro tipo de formato ahí, yo te hablo del año 88, 89<sup>9</sup>.

“Superados” los inconvenientes creativos de esta primera etapa, los pioneros se abocaron a buscar espacios de exhibición y divulgación de su música. Un ámbito que también sería complejo ya que, por el escaso tiempo de desarrollo, no existía una territorialidad propia del género pese a la constante expansión de la comunidad. Las primeras bandas debieron presentarse ante un público no especializado, que se relacionaba a peñas folklóricas y actos políticos de resistencia a la dictadura. Esta audiencia, en una primera instancia, no asimiló de la mejor forma aquel emergente rap chileno, porque argumentaban de que se trataba de una música surgida en Estados Unidos, que para muchos era enemigo ideológico y símbolo del capitalismo en el mundo (Meneses, 2014).

Siguiendo esta línea, los primeros grupos además se vieron en la necesidad de compartir escenario con bandas de punk y thrash metal, solidarizando mutuamente con estos géneros igual de emergentes, foráneos, escasamente desarrollados y marginados. El establecimiento de una escena autónoma del rap chileno solo se realizaría en la década de 1990, ya que entonces se produjo su ingreso a la naciente industria musical chilena, promovida por las transnacionales (Maira, 2014), aumentando tanto el número de practicantes como su audiencia.

Al principio las peñas políticas, ahí estaba “Panteras” o sea, no teníamos un público rapero, no existía un público rapero, no había comunidad, había que forzarlo desde un principio de ahí, hacerte notar. Tengo recuerdos de haber hecho un lanzamiento del disco *Lejos del Centro* en la ex cárcel pública, la que estaba en Mapocho, la que ya demolieron. En esa cárcel cantamos ahí el año 91, hicimos lanzamiento de disco ahí cantándole a los presos políticos y comunes. Era un público, porque no había hip hop, era un público más al sector social político que era la izquierda de Chile<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup>Entrevista a Jaime Miranda Moscoso. 24 de octubre de 2017.

<sup>10</sup>Entrevista a Daniel Fernández Avendaño. 20 de noviembre de 2017.

### Reflexiones finales

Los primeros años del hip hop en Chile se caracterizaron por el agrado especial que suscitó su expresión corporal, el break dance, única manifestación conocida hasta aproximadamente el año 1988. Esta tendencia se revertió a partir de dos circunstancias: exhibición de películas con temática sobre el hip hop, y la llegada al país de personas que propiciaron una asimilación más completa del movimiento. En ese contexto varios b-boys se interesaron por el rap, pero se encontraron ante un panorama de precariedad en lo referido a su escucha, práctica y espacios.

Entendida la precariedad como la escasez de medios y recursos, el concepto parece cargar con una negatividad *per se*. Pero en lo referido al arte esto no siempre deviene en un defecto. En ocasiones pasa a formar parte sustancial del discurso (Vilar, 2014). En correspondencia con esta idea, comprender los orígenes del movimiento hip hop en Chile hace imprescindible considerar la precariedad como una condicionante y marca de identidad que se proyecta hacia una estética y fundamenta la frontera simbólica que se ha erigido entre diferentes generaciones de hiphoperos chilenos, que producto de la transición política y económica que atravesó el país al salir de la dictadura, poseen nociones diferenciadas respecto de cómo se vive dicha precariedad.

En la actualidad el panorama del hip hop en Chile ha cambiado. Lo precario ya no se presenta de igual forma en los diferentes niveles de su estructura y en ocasiones queda relegado al ámbito de lo discursivo. La escucha y la práctica se han vuelto más accesibles y abundan los espacios de exhibición de sus diferentes expresiones. Porque si hay una característica del hip hop chileno de hoy en día es el crecimiento continuo de su comunidad, que ha devenido en cierta masividad. Una condición que muy pocos se habrían atrevido a vislumbrar por los años 1980.

### Bibliografía

- Bennet, Andy y Peterson, Richard. 2004. *Music Scenes: Local, Translocal, and Virtual*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Chang, Jeff. 2015. *Generación Hip-Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Dennis, Cristopher. 2014. "Introduction: Locating Hip-Hop's place within latin american cultural studies". *Alter/nativas* 2. snp.
- Foster, David y Costello, Mark. 2018. *Ilustres raperos. El rap explicado a los blancos*. Barcelona: Malpaso.
- Gosa, Travis. 2015. "The Fifth Element: Knowledge". En Justin A. Williams (Ed.), *The Cambridge Companion hip hop*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-70.
- Guerrero, Juliana. 2012. "El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización". *Trans. Revista Transcultural de Música* 16. snp.
- Katz, Marc. 2012. *Groove Music: The art and culture of the hip-hop DJ*. New York: Oxford University

Press.

Maira, Manuel. 2014. *Bajen la música. El nuevo paisaje de la industria discográfica*. Santiago: Ediciones B.

Meneses, Lalo. 2014. *Reyes de la jungla: historia visual de Panteras Negras*. Santiago: Ocho Libros.

Pacini, Deborah. 2009. *Oye Como Va!: Hybridity and Identity in Latino Popular Music*. Filadelfia: Temple University Press.

Poch, Pedro. 2011. *Del Mensaje a la Acción Construyendo el Movimiento HipHop en Chile (1984-2004 y más allá)*. Santiago: Quinto Elemento.

Quitow, Rainer. 2005. "Lejos de NYC: el hip hop en Chile". *Bifurcaciones* 2. snp.

Vilar, Pablo. 2014. "El arte contemporáneo y la precariedad". En Sonia Arribas y Antonio Gómez (eds.), *Vidas dañadas. Precariedad y vulnerabilidad en la era de la austeridad*. Barcelona: Artefakte, pp. 75-95.

Woodside, Julián. 2008. "El sampleo: de la técnica al discurso sonoro y musical". *Revista Iberoamericana de Comunicación* 14, pp. 11-31.

#### **Recursos audiovisuales:**

*Beat Street*. 1984. Dir. Stan Lathan. DVD. Los Angeles: Orion Pictures Corporation.

*Breakdance*. 1984. Dir. Joel Silberg. DVD. Los Angeles: Metro Goldwyn Mayer.

De Kiruza. 1988. Fonograma. De Kiruza. Santiago: Independiente.

*Estrellas en la esquina*. 1986. Dir. Rodrigo Moreno. Santiago: Colectivo Teleanálisis.

#### **Entrevistas:**

Entrevista a Daniel Fernández Avendaño, 20 de noviembre de 2017. Por Nelson Rodríguez Vega.

Entrevista a Jimmy Fernández Sini. 27 de septiembre de 2017. Por Nelson Rodríguez Vega. Jimmy.

Entrevista a Jaime Miranda Moscoso. 20 de octubre de 2017. Por Nelson Rodríguez Vega.

Entrevista a Rodrigo Pérez Silva. 16 de octubre de 2017. Por Nelson Rodríguez Vega.

● ROMANCE ESCLAVO, LA ZARZUELA DEL COMPOSITOR COLOMBIANO  
● CARLOS VIECO ORTIZ

Ronald Andrey Perilla Fuentes  
ra.perilla42@uniandes.edu.co  
Universidad de los Andes, Colombia

**Resumen**

El presente trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo sobre la zarzuela colombiana Romance esclavo del compositor antioqueño Carlos Vieco Ortiz (1900-1979) y libreto de Carlos Arturo Sanín Restrepo (1900-....). Ambientada en la época de la independencia de Antioquia, la obra articula próceres de la independencia, conflictos sociales, sentimientos regionalistas y ritmos colombianos. La obra fue estrenada en la ciudad de Medellín en el año de 1947, registrada ante las autoridades colombianas en 1953 y presentada por última vez en 1958. Estudiando la prensa local, programas de mano y el hallazgo de partituras manuscritas de la zarzuela, se hace un primer acercamiento musicológico a la obra en la que se presenta otra faceta musical del compositor y se establece comparaciones de la obra entre las versiones de 1947 y 1958.

**Palabras claves:** Zarzuela en Medellín, *Romance esclavo*, Carlos Vieco Ortiz, Carlos Arturo Sanín Restrepo.

**Abstract**

This work is the result of a research made on the colombian zarzuela Romance Esclavo by the composer Carlos Vieco Ortiz (1900-1979) and libretto by Carlos Arturo Sanin Restrepo (1900-....). Set during Antioquia's independence period, the piece articulates independence heroes, social conflicts, regional feelings and colombian rhythms. The zarzuela was premiered in the city of Medellín in 1947, registered before the colombian authorities in 1953 and was last performed in 1958. Studying the local newspapers, playbills and handwritten scores, a first musicological approach is made to show another musical aspect of the composer and to establish comparisons between the 1947 and 1958 versions of his work.

**Keywords:** Zarzuela in Medellin, *Romance esclavo*, Carlos Vieco Ortiz, Carlos Arturo Sanín Restrepo.

## Introducción

El presente documento surgió durante el proceso de elaboración de tesis para optar al título de magister en música de la Universidad de los Andes. El texto tiene como objetivo contextualizar las relaciones históricas y sociales de Antioquia, las cuales se encuentran en continuo diálogo entorno al argumento de la zarzuela *Romance esclavo*. Para poder comprender dichos diálogos y relaciones a los que se hace referencia, es importante conocer sus antecedentes y el contexto histórico en la que estos se desarrollan.

## Contexto histórico

El Virreinato de la Nueva Granada, Virreinato de Santafé o Virreinato del Nuevo Reino de Granada, fue una entidad territorial que abarcó lo que actualmente es Colombia, Panamá, Venezuela y Ecuador. Establecida por la corona española bajo el gobierno del rey Felipe V desde 1717 y duró hasta el 20 de julio de 1810, cuando el movimiento independentista dio el grito de independencia (Gómez [Ed.] *Diccionario de la historia de Colombia*, 1985: 257-260).

Desde entonces, la reorganización política en estos territorios motivó la creación de Las Provincias Unidas de Nueva Granada el 27 de noviembre de 1811<sup>1</sup>. Un país conformado por doce provincias que hicieron parte del territorio central del Virreinato de la Nueva Granada, cuyo sistema de gobierno fue una federación con un sistema parlamentario<sup>2</sup>.

El federalismo dio a estas provincias la autonomía para dictar sus propias leyes e instituciones, además de motivar a las mismas por la independencia de un poder central. Así, el 11 de agosto de 1813, la provincia de Antioquia declaró su absoluta independencia de España y se proclamó como Estado Libre de Antioquia o República de Antioquia, afirmando a Santa Fe de Antioquia como su capital y a Juan del Corral como presidente del estado. Es en este contexto histórico que *Romance esclavo* desarrolla su acción.

---

<sup>1</sup> Las doce provincias que firmaron el Acta de la Federación y ratificaron sus capitales fueron: Antioquia, Santa Fe de Antioquia; Cartagena, Cartagena; Casanare, Pore; Chocó, Quibdó; Cundinamarca, Santa Fe de Bogotá; Mariquita, Mariquita; Neiva, Neiva; Pamplona, Pamplona; Popayán, Popayán; Socorro, Socorro; Tunja, Tunja; Valle del Cauca, Cali. Acta de Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, 27 de noviembre de 1811.

<sup>2</sup> Constitución del Estado de Antioquia: sancionada por los representantes de toda la provincia y aceptada por el pueblo el 3 de mayo del año 1812 (Santa Fe de Bogotá: Imprenta de Bruno Espinosa, 1812).

### Carlos Vieco y la zarzuela

Romance esclavo es la única zarzuela en tres actos escrita por Carlos Vieco Ortiz<sup>3</sup>, es un músico reconocido por sus composiciones dentro del marco de la música tradicional colombiana como bambucos, pasillos, danzas, valeses y canciones, entre otras. Para el compositor medellinense escribir una zarzuela en la década de 1940 no era algo nuevo pues su experiencia vino de dos zarzuelas compuestas anteriormente. La primera se titula San Agustín, zarzuela de la que no se encuentran más detalles salvo que fue compuesta alrededor de 1922 o 1923, cuando Vieco compuso Echen pal morro, su primer pasillo (Rodríguez, 2014: 44).

La segunda se llamó Las Vacaciones<sup>4</sup>, zarzuela en un acto y ocho escenas con libreto de Tulio Barrientos<sup>5</sup>. El libreto de la obra fue publicado en la serie Los cuadernos del teatro antioqueño<sup>6</sup>, del cual no figura el año de publicación.

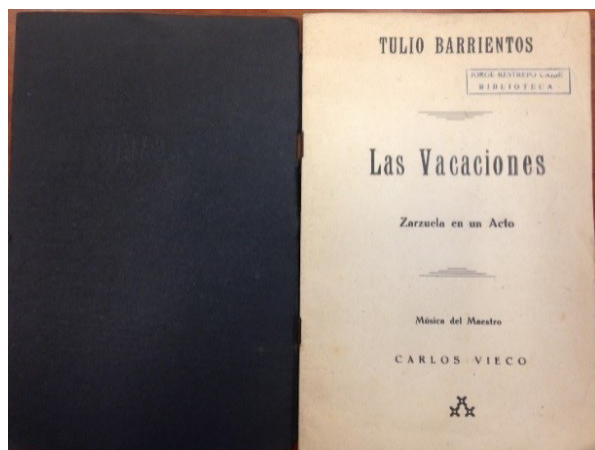
---

<sup>3</sup> Carlos Vieco Ortiz. Compositor, director, pedagogo, pianista. Nació en Medellín el 14 de marzo de 1900, murió en la misma ciudad el 13 de septiembre de 1979. Sus primeros estudios musicales fueron en la Escuela de Santa Cecilia donde aprendió solfeo, armonía, piano y contrabajo junto a Gonzalo Vidal, Jesús Arriola y Eusebio Ochoa. Junto a sus hermanos Luis Eduardo, Bernardo, Gabriel, Alfonso y Roberto organizó la orquesta de Los Vieco, hacia 1924, la cual tuvo mucho éxito amenizando matrimonios y fiestas. Fue profesor de música en diferentes instituciones de la ciudad. Creó la Coral Coltabaco y la Coral de Xocimos. También fue director durante 26 años del Conjunto Tejcondor, el cual con motivo de la Semana Panamericana fue invitado a Washington en 1958. Por su labor musical recibió múltiples distinciones y ganó diferentes concursos musicales como el Concurso de Compositores Hispanoamericanos organizado por la Internacional General Electric, RCA Víctor de Nueva York y la Southern Music Internacional, con la canción Cultivando Rosas con letra de León Zafir, el Premio Interamericano de la Música con el pasillo Atardecer, el concurso de la Compañía Colombiana de Tabaco en 1935, el Concurso Indulana Rosellón, participó en el Concurso Música de Colombia, el concurso musical del Ministerio de Guerra, y diferentes festivales de la canción. Su voluminosa producción aún está por estudiar alcanzando alrededor de 1800 obras. 403 Bambucos, 273 pasillos, 55 guabinas, 86 danzas, 10 torbellinos, 6 bundes, 17 criollas, 1 galerón, 29 fantasías, 5 estudios de pasillo, 2 joropos, 2 vueltas antioqueñas en ritmo de bambuco, 11 fox incaicos, 48 villancicos, 3 zarzuelas (Romance Esclavo, San Agustín y Las Vacaciones); 24 canciones infantiles, 3 canciones corales, 1 misa folclórica colombiana, 1 cumbia, 5 estudios para piano, 7 oberturas para piano, 6 gavotas, 4 intermezzos, 2 barcarolas, 2 minuets, 3 acuarelas musicales, 150 valeses, 9 romanzas, 45 caprichos, 1 canto para soprano, 4 obras de música religiosa, 4 plegarias marianas, 74 marchas, 56 fox trot, 28 pasodobles, 5 melodías, 1 shotis, 20 tangos, 2 javes, 2 cantos, 1 tema oriental, 6 danzones, 4 canciones, 10 boleros y 258 himnos.

<sup>4</sup> La obra tiene acción en una tienda a la cual ha llegado un grupo de estudiantes para celebrar sus vacaciones. Como no pueden pagar, dejan en prenda de garantía unos libros y un violín. Al día siguiente, el grupo regresa para saldar la deuda y piden plazo al tendero, por lo cual se enoja con todos, los echa de la tienda y se queda con los libros y el violín.

<sup>5</sup> Hay escasas referencias sobre este escritor. Al realizar cruce de fuentes fue posible establecer los siguientes rasgos biográficos. Tulio Barrientos (...-1976) fue escritor y columnista del periódico El Colombiano (...-1965). Entre sus obras publicadas se encuentran las comedias María Rosa, Fatalidad, Comedia Trágica, los dramas La Venganza de Ramiro, Sombras, Abismos de hielo, y Zoratama, tragedia indígena.

<sup>6</sup> Se conserva un ejemplar del libreto de la zarzuela Las Vacaciones en la Sala Patrimonial de la Biblioteca Luis Echevarría Villegas de la Universidad EAFIT de Medellín, folleto 7251.



*Imagen 1: Libreto de la zarzuela Las vacaciones  
Fuente: Sala de Patrimonio Documental Universidad EAFIT  
(Fotografía del autor)*

Los escasos documentos sobre San Agustín y Las Vacaciones, dificultan la posibilidad de contextualizar las obras en un momento determinado de la vida de Vieco. No obstante, estas obras marcan un punto de partida para futuras obras líricas de mayor envergadura.

Romance esclavo fue la tercera zarzuela compuesta por Carlos Vieco. El auge de compañías de ópera y zarzuela en Medellín durante la década de los cuarenta estimuló al compositor para componer la obra<sup>7</sup> cuyo libreto fue proporcionado por el novelista y dramaturgo Carlos Arturo Sanín Restrepo<sup>8</sup>. Poco se sabe de las etapas de composición de la obra, como tampoco parece haber testimonios de Sanín y Vieco cuando trabajaron en la zarzuela.

---

<sup>7</sup>Véase El declive de la composición lírico-dramática en Medellín, ponencia del autor del texto presentada en el XVIII Congreso Colombiano de Historia, memorias disponibles en línea en <http://asocolhistoria.org.co/congreso/xviii-medell%C3%ADn2017>

<sup>8</sup>Carlos Arturo Sanín Restrepo (1900-....) nació en Carolina del Príncipe, municipio ubicado al norte de Antioquia. En 1927 fundó la Sociedad Filmadora del Tolima S.C. en el Libano, Tolima, con la cual rodó la película Los amores de Quelif, en 1928. Cinta de la cual solo hay rastros en El Avance. El largometraje trata sobre los amores del general Simón Bolívar. En 1944, Sanín escribió el texto del Coro de la libertad o Himno de las Américas para el compositor Roberto Pineda Duque (1910-1977). Poco después, Sanín le proporcionó a Pineda el libreto para una ópera: La vidente de la colonia, la cual fue estrenada el 25 de mayo de 1946 en el Teatro Bolívar de Medellín. De esta ópera no sobreviven partituras ni libreto ya que la obra se quemó durante un incendio en el antiguo teatro en el que fue estrenada y solo se sabe que su acción se desarrollaba en los últimos años de la colonia y los primeros de la independencia.



El estreno de la obra se anunció para el martes 12 de agosto de 1947<sup>9</sup>. La puesta en escena estuvo a cargo de La compañía de dramas y zarzuelas nacionales bajo la dirección musical de Roberto Vieco<sup>10</sup>, hermano del compositor.



Imagen 2: Anuncio del estreno de la zarzuela Romance esclavo

Fuente: El Diario, Medellín, 12 de agosto de 1947

Fotografía del autor

Finalizada la temporada, pasaron once años y *Romance esclavo* fue anunciada para el viernes 12 de diciembre de 1958 en el Teatro Junín, en la misma función se realizó un fin de fiesta que incluyó “La ronda de los enamorados” de la zarzuela *La del soto del parral*<sup>11</sup>.

<sup>9</sup>El reparto fue el siguiente: Solina de Valencia: Elena Echeverri (soprano), Pedro Alonso de la Sierra: Julio Gómez (tenor), Manuel José: Humberto Echavarría (barítono), Indalecio: Carlos Gil (bajo), Manolín: Moisés Álvarez (papel cómico), Sarita: Alicia Pineda (bailarina), teniente de Ojeda: Jaime Arroyave (actor), cabo Álvarez: Rosendo Solís (actor), Doña Simona: Angelita Baurzo (actriz), Don Manuel: José María Pineda (actor), Doña Javiera Londoño: Sara Burnet (actriz) y Don Juan del Corral: Francisco Lotero Uribe (actor), dirección escénica de José María Pineda.

<sup>10</sup>Roberto Vieco fue clarinetista, profesor del Instituto de Bellas Artes y director de la Banda Departamental de Medellín.

<sup>11</sup>Al realizar el cruce de fuentes entre el libro de Morales Vélez y el programa de mano del año 1958, solo fue posible establecer seis de los once personajes de la obra. El reparto de las cinco funciones fue el siguiente: Solina de Valencia: Marta Álvarez (soprano), Pedro Alonso de la Sierra: Antonio del Rivero (tenor), Manuel José: Humberto Echavarría (barítono), Indalecio: Hernán Montoya (bajo), Sarita: Amanda Belalcázar (bailarina) y Don Juan del Corral: Francisco Lotero Uribe (actor), dirección escénica de Francisco Lotero Uribe y Aicardo Estrada, dirección musical de Roberto Vieco.

*Romance esclavo* narra la historia de amor entre Solina de Valencia, primogénita de una de las familias blancas y nobles de Santa Fe, y Pedro Alonso de la Sierra, un esclavo de color. En el desarrollo de la trama se evidencia la diferenciación social entre los esclavos negros, los campesinos y las élites dominantes de principios del siglo XIX. Para el último acto, Pedro Alonso se enlista en el ejército de la provincia de Antioquia y en medio de las batallas independistas realiza una hazaña heroica que lo eleva de soldado al grado de teniente de la guardia presidencial, otorgándole un espacio en la compleja sociedad de aquella época.

Doña Javiera, un personaje que en la zarzuela se opone al comercio de esclavos, aboga por sus derechos y que debe enfrentarse a la sociedad santafereña por sus convicciones, no difiere con la realidad. En 1766, viuda y sin descendencia doña Javiera Londoño firmó el testamento que había convenido con su esposo Ignacio Castañeda, en el cual dio libertad a 140 esclavos y les cedía la más productiva de las minas de El Guarzo. Razón por la cual el párroco de Rionegro junto con el de Marinilla, trataron de impedir que el testamento se cumpliera alegando que la viuda no estaba en sus cabales, pero luego de varios pleitos y litigios, sus esfuerzos fueron infructuosos (Tobón, 2011: 139-141). En la actualidad, el municipio de El Retiro reconoce a Javiera Londoño y su esposo Ignacio Castañeda como los fundadores del pueblo, honrando su memoria con la “Fiesta de los negritos”, celebrada entre el 26 y el 30 de diciembre de cada año (Ocampo, 2013: 183-184).

Para 1814, la población esclava en Antioquia era cercana a 13.000 personas, lo que equivalía a un 11% de su población cuyo trabajo constituía una parte importante de la explotación de oro, base de la economía antioqueña por entonces (Hermelin, 2006: 83-85). Razón por la cual, Juan del Corral, durante su presidencia del estado antioqueño, otorgó la libertad de vientre, es decir libertad a los hijos nacidos de esclavas, y aspiró a que con el tiempo, se diera la libertad a los esclavos no solo de Antioquia, sino de las otras provincias del antiguo virreinato.

Otro personaje de la obra es Indalecio, campesino y amigo de los protagonistas. Este, representa la problemática de la migración rural a la ciudad, aunque la obra está ambientada a principios del siglo XIX, la situación de Indalecio evidencia una realidad muy marcada para la década de 1940: la migración campesina a las ciudades debido al abandono del estado en las zonas rurales y la adopción de los centros urbanos como fuente de oportunidad y de empleo debido el auge industrial de la década de 1920 y 1930, pero aún más importante, se refleja el conflicto que envolvió al país a mediados del siglo XX y que se le conoció como “la Violencia” (Arias, 2011: 88-90).

Pese al ambiente hostil marcado por las luchas de clases, el triunfo de la independencia, la exigencia de la igualdad de derechos y alejados de Santa Fe de Antioquia, los protagonistas llevan a feliz término su historia de amor. La cercanía de la fecha de estreno de la obra (12 de agosto) coincide con la celebración del día de la independencia de Antioquia en 11 de agosto

de 1813, más conocida en la actualidad como “el día de la antioqueñidad”<sup>12</sup>. Esto plantea un interrogante más profundo sobre la obra y su argumento, ¿acaso Sanín y Vieco intentaron hacer una crítica a la sociedad antioqueña de su época a través de Romance esclavo?

### **Cuestión de antioqueñidad**

Para 1850 la Comisión Corográfica liderada por Agustín Codazzi<sup>13</sup>, relacionaba la apariencia de la comunidad con sus costumbres morales, salud, productividad y con la honestidad de sus funcionarios públicos. Codazzi se refirió en general a los antioqueños como una raza particular por sus costumbres, robustez, laboriosidad, de genio emprendedor y comercial (Appelbaum, 2017: 58-60).

Los discursos de diferenciación, apoyados en la continuidad de clasificaciones y percepciones vigentes desde la época colonial y que la Comisión Corográfica utilizó en sus informes y cartelas de las ilustraciones de la expedición, describen la mezcla racial y el proceso de blanqueamiento como muy avanzado en las provincias interiores de las tierras altas del noroccidente y de Antioquia, y muy atrasado en las periferias tropicales de las tierras bajas, la Comisión dio por ciertas las relaciones jerárquicas entre los climas y entre los pueblos (Appelbaum, 2017: 92). Al desarrollarse las instituciones republicanas, la ciudad obligó a sus habitantes a redefinir su propia localización en una jerarquía social compleja.

En sus informes, la Comisión Corográfica no habló de integrar a los negros en el Estado como ciudadanos propiamente dichos, sino de integrarlos en la economía como trabajadores serviles y consumidores, pero también con un propósito: proporcionar la mano de obra que facilitaría el asentamiento de los pueblos civilizados (Appelbaum, 2017: 125-127). Para estos científicos, la falta de progreso y desarrollo de la región pacífica (incluida Zaragoza), se debió a que sus habitantes no tienen una ética de trabajo y acumulación capitalista, la cual contradice la lógica occidental del extractivismo<sup>14</sup> y de la meta de transformar los territorios

---

<sup>12</sup>Para profundizar más sobre esta la celebración de esta fiesta, véase el artículo “¿Por qué celebramos el Día de la Antioqueñidad?”, El Colombiano, Medellín 11 de agosto de 2016, en línea: <http://www.elcolombiano.com/cultura/por-que-celebramos-el-dia-de-la-antioquenidad-AA4763103>

<sup>13</sup>La Comisión Corográfica fue una de las más ambiciosas y extensas expediciones que se realizaron en América Latina durante el siglo XIX. El proyecto fue fundado por la República de la Nueva Granada, con el propósito de promover el crecimiento económico y fortalecer el Estado.

<sup>14</sup>Término con el que se denomina a una forma de organizar la economía de un país, basado en una alta dependencia de la extracción intensiva (en grandes volúmenes) de Recursos Naturales (RRNN), con muy bajo procesamiento (valor agregado) y destinado para su venta en el exterior (exportación).

en material para el desarrollo capitalista<sup>15</sup>.

Estas condiciones sociales que rodean la concepción y la percepción de la raza juegan un papel fundamental a la hora de valorar el cómo y el porqué de su catalogación. Desde una perspectiva extrema, podría considerarse que la raza no es más que una convención taxonómica a la que se llega partiendo de observaciones concretas. No obstante, hay un elemento que resulta indispensable para estudiar el asunto de la raza en una sociedad como la colombiana: la blancura, un discurso de peso, heredado de la experiencia colonial. Dicha poscolonialidad (Birenbaum, 2006: 3-4).

Dicha poscolonialidad se convirtió en un elemento constitutivo de la modernidad porque las lógicas coloniales no fueron reemplazadas al momento de la independencia o de la república, sino desplazadas a un lado por lo moderno. Estos imaginarios se perpetuaron en el pensamiento durante el siglo XIX y XX, entraron en conflicto con la tradición y la innovación. Por eso no es de extrañar que, a principios del siglo XX buscar la sociedad colombiana tuviera como aspiraciones del ciudadano moderno el “ser blanco” o un equivalente como “ser de clase alta”, reflejos de la poscolonialidad colombiana (Hernández, 2007: 246-248).

El marco social e intelectual desarrollado a partir de la generación centenaria concibió la conformación de una nación moderna y civilizada frente a una población considerada bárbara, contexto en que surgió la polémica degeneración de la(s) razas(s) en Colombia<sup>16</sup>. Una de las publicaciones de esta época que difundió el pensamiento de la Generación del Centenario y que abordó el tema de la raza, fue la revista *Cultura*, dirigida inicialmente por Luis Eduardo Gregorio López de Mesa Gómez (1884-1967)<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup>Michael Birenbaum Quintero, “‘La música pacífica’ al pacífico violento: Música, multiculturalismo y marginalización en el pacífico negro colombiano”. *TRANS-Revista transcultural de Música* 10 (2006), 3-4.

<sup>16</sup>Como definición operativa entendemos por raza una noción descriptiva que se refiere a cómo se clasifican o se autclasifican algunos agentes sociales colectivos o individuales. La raza es un modo en el cual los miembros de una sociedad perciben las diferencias entre los grupos y construyen fronteras entre estos basándose principalmente en lo fenotípico, utilizando no en pocas ocasiones distinciones de clase, género, geografía, etc.

<sup>17</sup>Luis López de Mesa fue conocido inicialmente como médico, ministro de educación y de relaciones exteriores, embajador plenipotenciario, senador, entre otros cargos del estado, también publicó numerosos ensayos sociológicos e históricos en los que mostró una visión particular de Colombia y el mundo.

En 1920, López de Mesa publicó desde dicha revista las memorias de una serie de conferencias sobre “Los problemas de la raza en Colombia” presentadas en 1918 ante el Tercer Congreso Médico Colombiano por el médico conservador Miguel Jiménez López. En estas, Jiménez partió del concepto de degeneración entendido a la manera de Morel: “La degeneración significaba una regresión de la capacidad vital y de producción de la raza en relación con las razas europea, africana e indígena originarias”. En este sentido, la raza colombiana de principios del siglo XX era para Jiménez López, una raza menos apta para la lucha por la vida que sus ascendientes indígenas, negros y blancos (Cataño, 1999: 15).

Contrario a Miguel Jiménez, López de Mesa no habla de degeneración, sino de depresión y debilidad. Argumentó su tesis partiendo de la diversidad territorial y racial de la población colombiana, buscando comprender el deterioro de las razas nacionales en su interacción con el entorno ambiental y social. Dividió el país en dos grandes fragmentos y trazó una línea que iba desde Riohacha hasta Ipiales, donde el mestizo predomina el costado oriental y el mulato en el occidental, después regionaliza estos tipos raciales describiendo sus defectos y cualidades (Villegas, 2005: 214-215).

Cualidades que López repitió y otorgó a la región de Antioquia argumentando que los antioqueños han evolucionado hasta la más profunda divergencia social y política con el resto de la República, cuya familia y gobierno son formaciones sociales y políticas que merecen un estudio aparte, junto con su fisionomía angulosa, plegada y recia, severa y varonil, alta, fuerte, nervuda y con algo de peso en el andar (Escobar, 2009: 303).

Esta concepción de López de Mesa influyó el imaginario de la sociedad antioqueña, la cual retomó los adjetivos de finales del siglo XVIII, usados para definir quiénes eran las personas que vivían en Antioquia, junto con la catalogación de la raza antioqueña por parte de la Comisión Corográfica. Por lo tanto, ese imaginario de raza antioqueña se popularizó como un discurso de antioqueñidad (Escobar, 2005: 89-92) en el transcurso del siglo XX, no solo mediante las publicaciones (libros, periódicos, etc.), también en la educación, la televisión, la radio (Santamaría, 2014: 187-189) y la música; imaginario que sesgó a la población afrodescendiente, coincidiendo con una diferenciación social entre ciudadanos y campesinos, entre blancos y negros, siendo los primeros quienes dominan las formas de comportamiento urbano y civilizado sobre la actitud vulgar o bárbara de los segundos.

La historia de un amor imposible entre Solina y Pedro Alonso, quienes no solo enfrentan la censura moral y social de la época en la que es ambientada, también enfrentó la del decenio de 1940, pues no es sino hasta 1991 que Colombia comenzó a reconocerse como pluricultural al ver la riqueza de ser una nación mezclada después de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Aquella muestra de multiculturalismo y del razonamiento de la particularidad etnocultural como derecho humano (Birenbaum, 2006: 7-8) presente en el argumento de la zarzuela están ligadas a circunstancias y realidades que no nos son del todo

evidentes. Así, el argumento de esta zarzuela representa un interesante acercamiento a las relaciones existentes entre género y poder (Robertson, 2001: 404-410), en el cual los imaginarios sociales y los roles de género fluctúan entre la estabilidad y el cambio.



*Imagen 3: Pareja besándose: regreso de la guerra.  
 Autor: Alberto Urdaneta, lápiz sobre papel, 1877.  
 Fuente: Fondo Urdaneta, Biblioteca Nacional de Colombia*

### Conclusión

Romance esclavo apareció en un momento complejo de la historia del país. El final de la República Liberal (1930-1946), el inicio del periodo histórico conocido como “la Violencia” (1948-1953). Reapareció luego de un momento de fuerte tensión política a raíz del golpe de Estado al gobierno de Laureano Gómez en 1953 por el general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) y el retorno del bipartidismo al poder en 1958.

Las constantes e impredecibles fluctuaciones sociales a la hora de analizar la zarzuela de Vieco y Sanín, constituyen otro punto de partida a la hora de investigar la obra, ya que existen dos versiones de la misma obra. Por lo cual no resulta obvio que su creación responda al gusto local por la zarzuela y su relación con las prácticas musicales de Medellín. Quizás las intenciones del novelista y dramaturgo Carlos Sanín al ambientar una película como Los amores de Quelif, la ópera La vidente de la colonia y la zarzuela Romance esclavo, dentro del contexto histórico y social de los últimos años de la colonia y los primeros de la independencia, sean las de documentar los cambios sociales que rompieron las continuidades del pensamiento poscolonial en la cambiante sociedad de Medellín.

## Bibliografía

### Libros

- Appelbaum, Nancy P. 2017. *Dibujar la nación: La Comisión Corográfica en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Ediciones Uniandes - Fondo de Cultura Económica.
- Arias Trujillo, Ricardo. 2011. *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Escobar Villegas, Juan Camilo. 2009. *Progresar y civilizar: Imaginarios de identidad y élite intelectuales de Antioquia en Euroamérica, 1830-1920*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Morales Vélez, Alejandro. 2012. *Zarzuela, opereta y ópera en Medellín, 1864-2009: Compañías, obras de teatros y artistas*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ocampo López, Javier. 2001. *Mitos y leyendas de Antioquia la Grande*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Robertson, Carol E. 2001. Poder y género en las experiencias musicales de las mujeres. En Francisco Cruces (Ed.). *Las culturas musicales: Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez Velásquez, Germán. 2014. Vida y obra del maestro Carlos Vieco Ortiz: *Recopilación y notas*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Santamaría-Delgado, Carolina. 2014. *Vitrolas, rocolas y radioteatros: Hábitos de escucha en la música popular en Medellín, 1930-1950*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Tobón Benjumea, Ernesto. 2011. *Crónicas de Rionegro*. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

### Artículos

- Birenbaum Quintero, Michael. 2006. “‘La música pacífica’ al pacífico violento: Música, multiculturalismo y marginalización en el pacífico negro colombiano”. *Trans. Revista transcultural de Música* 10, pp. 1-17.
- Cataño, Gonzalo. 1997. “Modernidad sin revolución: El pensamiento social de Luis López de Mesa en 1926”. *Revista Credencial Historia*, n.º 91, pp. 13-18.
- Escobar Villegas, Juan Camilo. 2005. “Andrés Posada Arango: el conocimiento de la naturaleza, el ‘progreso’, la ‘civilización’ y las ‘razas superiores’”. *IATREIA* 18, n.º 1, pp. 78-98.
- Hermelin, Michel. 2006. Geografía de Antioquia: *Geografía histórica, física, humana y económica*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Hernández Salgar, Oscar. 2007. “Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia”. *Revista de Música Latinoamericana* 28 n.º 2, pp. 242-270.
- Villegas Vélez, Gonzalo. 2005. “Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mes: Colombia, 1920-1940”. *Estudios Políticos* 26, pp. 202-235.

### Archivos consultados

Biblioteca Nacional de Colombia, Centro de Documentación musical.

Biblioteca Luis Ángel Arango, Hemeroteca.

Biblioteca Ramón de Subiría de la Universidad de los Andes.

Biblioteca Luis Echavarría de la Universidad EAFIT de Medellín, Sala de Patrimonio Documental:

1. Archivo Alejandro Morales Vélez
2. Archivo Carlos Vieco Ortiz
3. Archivo Gustavo Yepes Londoño
4. Archivo Hans Federico Neuman
5. Archivo Roberto Pineda Duque
6. Archivo Sociedad Amigos del Arte
7. Hemeroteca

### Periódicos y revistas

*El Colombiano*

*El Diario*

*El Heraldo de Antioquia*

*Revista Micro*

*Revista del Archivo Nacional*

*Revista Musical*

### Folleto

Candela, Luis. "Conceptos", en Teatro: *Las Vacaciones, zarzuela*, editado por Los cuadernos del teatro antioqueño. Medellín: Los cuadernos del teatro antioqueño, s/f.

Ramírez, Juan Guillermo. *Colombia de película, nuestro cine para todos: Cartilla de historia de cine colombiano*. Bogotá: MinCultura, 2015.

Sitios web

"Abolición de la esclavitud en Antioquia", *El Mundo*, Medellín, 2 de agosto de 2013.  
[http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/abolicion\\_de\\_la\\_esclavitud\\_en\\_antioquia.php#.WmtFWqjiaM8](http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/abolicion_de_la_esclavitud_en_antioquia.php#.WmtFWqjiaM8)

Acta de Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, 27 de noviembre de 1811.  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/acta-de-federacion-de-las-provincias-unidas-de-la-nueva-granada-27-de-noviembre-de-1811--0/>

Arango, Leonidas. "Los amores de Quelif, última producción silente en Colombia".  
<http://acontista.blogspot.com/2007/10/los-amores-de-quelif-ultima-produccion.html>



Constitución del Estado de Antioquia: sancionada por los representantes de toda la provincia y aceptada por el pueblo el 3 de mayo del año 1812.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-del-estado-de-antioquia-sancionada-por-l-os-representantes-de-toda-la-provincia-y-aceptada-por-el-pueblo-el-3-de-mayo-del-ano-de-1812--0/html/>

Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia – INER -. “*El teatro Bolívar: temporadas de diversión*”. <http://www.viztaz.com.co/unsiglo/paginas/eltbolivar.html>

Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia – INER -. “*El teatro Junín: la magia del cine*”. <http://www.viztaz.com.co/unsiglo/paginas/eltjunin.html>

Línea de Investigación en Musicología Histórica, “Carlos Vieco Ortíz”.  
<http://patrimoniomusical.eafit.edu.co/xmlui/handle/10784.1/2324>.

Villegas Botero, Luis Javier. “Abolición de la esclavitud en Antioquia”.  
[http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/abolicion\\_de\\_la\\_esclavitud\\_en\\_antioquia.php#.WmtFWqjiaM8](http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/abolicion_de_la_esclavitud_en_antioquia.php#.WmtFWqjiaM8)

#### **Diccionario**

*Diccionario de la historia de Colombia*. 1985. Horacio Gómez Aristizábal (Ed.). Bogotá: Plaza & Janés Editores.

- SIGLO XIX EN BOGOTÁ:  
● LA MÚSICA COMO PROYECTO REGULADOR DE LA NACIÓN

*Dr. Rondy Torres L.  
rf.torres20@uniandes.edu.co  
Departamento de música  
Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia)*

### **Resumen**

El objetivo de este texto es compartir nuestra experiencia como musicólogo que ha pensado lo musical, desde su lugar de enunciación, como un espacio de concertación interdisciplinario. La música escrita en Colombia durante el siglo XIX puede entenderse como un proyecto regulador de la nación. Para poder entender la importancia de este proyecto musical escrito y experimentado en los salones, los parques, los teatros o la iglesia, he delineado ejes de estudio transversales a la experiencia musical. La música unifica lo nacional como mecanismo de regulación en una "nación de diferencias" por medio de la lengua, la literatura y la religión. De esta manera, la música celebra el mundo civilizado, encubre el ruido natural salvaje, y permite negociar lo nacional. Queremos pues mostrar como un trabajo de recuperación musical (ediciones críticas, conciertos, grabaciones), pensado desde la nueva musicología, da lugar a lecturas proteiformes que involucran otras áreas de conocimiento. La nueva musicología es una rama epistemológica que permite entender aspectos de la sociedad, enriqueciendo nuestra experiencia como investigadores e intérpretes.

**Palabras clave:** Música en Colombia en el siglo XIX, música y nación, nueva musicología.

### **Abstract**

The objective of this work is to share my experience as a musicologist who has been thinking the musicology with an interdisciplinary approach, in which music becomes the framework where different disciplines converge. The music written in Colombia can be understood as a regulatory project of the nation, heard and experimented in the social gatherings, the parks, the theatre or the church.

Music unifies the national as a mechanism of regulation in a "nation of differences" through language, literature and religion. In this way, music celebrates the civilized world, conceals wild natural noise, and allows negotiation of the national. We want to show how a work of musical recovery (critical editions, concerts, recordings), thought from the new musicology, gives rise to protean readings that involve other areas of knowledge. The new musicology is an epistemological branch that allows us to understand aspects of society, enriching our experience as researchers and interpreters.

**Keywords:** Colombian Nineteenth-century Music, Music and Nation, New Musicology.

La investigación es, por excelencia, un diálogo, el acto de ir más allá (dia-) por medio del conocimiento (logos). Hoy más que nunca se hace efectiva la etimología de esta palabra: los resultados de nuestras investigaciones y los nuevos conocimientos obtenidos son la consecuencia de un transitar epistemológico a través de varias disciplinas.

Queremos presentar en el siguiente texto un resumen de cómo estos diálogos disciplinares han marcado la musicología en Colombia; cómo cada generación de investigadores ha incluido disciplinas cada vez más alejadas a lo musical en su trabajo investigativo. De esta manera lo que fue en sus inicios una historia de la música tiende hoy en día a convertirse en una historia a través de la música; lo que primero apareció como una narrativa histórica lineal se ha hoy ramificado bajo la luz tangencial de la nueva musicología latinoamericana, permeable a otras disciplinas.

Nuestro hilo conductor será la música escrita en Colombia durante el siglo XIX. Empleamos el término “escrito” para hacer referencia al repertorio que ha sido documentado y consignado por medio de partituras o reseñas, asociado a círculos sociales de poder. El estudio sobre las “otras músicas”, aquellas de tradición oral, es un tema incipiente que esperamos a futuro logre completar el panorama del sonido Colombia en el siglo XIX.

Tomando como punto de partida los escritos de la primera mitad del siglo XX, vamos a ver cómo los diálogos interdisciplinarios le han dado cronológicamente un vuelco a la musicología en Colombia, ya sea insistiendo sobre los contextos sociales, ya sea proyectando la música sobre la “pizarra” de la nación o buscando nuevos diálogos disciplinares para dinamizar nuestra visión de ese repertorio. De tal manera podemos esbozar una nueva perspectiva de lo musical: más allá de un repertorio asociado a diferentes espacios sociales, la música escrita impone y regula silenciosamente un nuevo orden en la construcción de una identidad nacional.

### **Visibilizar lo invisible**

Las primeras reseñas sobre la música colombiana aparecen a finales del siglo XIX en periódicos de Bogotá: “Breves apuntamientos para la historia de la música en Colombia” de Crisóstomo Osorio (1879) y “Estado actual de la música en Bogotá” de Caicedo Rojas (1886). Los autores exponen una percepción subjetiva de la práctica musical en su época, con varias anécdotas que dan un tono costumbrista. Para ellos, la música es un “arte civilizador” en decadencia (Caicedo Rojas, 1886: 4). Estas memorias nostálgicas dan a entender que toda época pasada fue mejor, cuando la música servía para embellecer la vida diaria.

Durante el siglo XX aparecen los escritos fundacionales para la musicología colombiana: Historia de la música en Colombia (primera edición en 1938, última en 1980), El archivo musical de la Catedral de Bogotá (1976) y La ópera en Colombia (1979) de José Ignacio Perdomo Escobar. Estos trabajos enciclopédicos muestran el reto de la musicología latinoamericana a inicios del siglo pasado: visibilizar lo invisible, redescubrir lo nuestro, señalar lo conservado en diferentes repositorios, tomar conciencia de la existencia de músicas olvidadas y silenciadas. Las obras musicales son el sujeto de una historia de los objetos musicales. En esta concepción historicista de la música, el contexto se agota en una serie de anécdotas que terminan siendo una genealogía de élite.

Las publicaciones sobre folclor de Guillermo Abadía Morales (Compendio general del folklore colombiano, 1977), los artículos del estadounidense Robert Stevenson sobre el archivo catedralicio (“Colonial Music in Colombia” en 1962 y “The Bogotá Music Archive” en 1962) o el trabajo de Eladio Gónima (1909) sobre la música en Medellín completan este paso necesario: construir nuestro museo musical, como un conglomerado de artefactos estéticos.

Estos autores, al nombrar obras, compositores e intérpretes, traen a la luz una memoria musical de varios siglos que permanecía invisible en archivos, colecciones y recuerdos. Su trabajo se inscribe aún en la zanja abierta por Fétis en Europa. Han pasado los años, pero siguen siendo una referencia obligada para todo estudio musical.

### **Contextualizar los textos**

Una segunda generación de musicólogos empezó a interrogarse sobre la articulación existente entre música y espacios sociales asociados a un espacio y un tiempo. ¿Cómo se consumía la música en el siglo XIX? Los trabajos de Egberto Bermúdez, Eliana Duque o Susana Friedmann, autores activos desde la década de los noventas, privilegian la historia de una cultura musical, más que de una historia de las obras. Identificar esa articulación entre poiesis y praxis es un modismo académico que se da después de la década de 1980. Es claro que la influencia de los Estudios culturales y las metodologías tomadas de la etnomusicología dan la pauta para un nuevo estudio de la cultura musical: más análisis contextual, menos análisis textual.

Estos musicólogos establecen un nuevo eje para el análisis de nuestros repertorios decimonónicos que aún hoy se encuentra en muchos estudios: la dicotomía entre barbarie y civilización, verdadero leitmotiv para nuestra disciplina, que se ha de entender bajo la luz de la búsqueda de una identidad nacional. Así, con diferentes aportes, se ensambló una visión coherente de la cultura musical del siglo XIX. Se estableció una red de obras musicales, compositores, intérpretes y de lugares donde se consumía la música: los espacios privados o los espacios públicos. Con nuestros aportes sobre el estudio de la ópera en Colombia (Torres 2014, 2015 y 2018a) y de la música de la catedral de Bogotá (Torres, 2018b) hemos conseguido ampliar el conocimiento sobre las prácticas musicales decimonónicas.

La primera conclusión en esta etapa de nuestra reflexión es poder resaltar la existencia de una sola comunidad (imaginada) musical, retomando la expresión del politólogo Benedict Anderson (1983) (y usando el paréntesis para fortalecer la realidad de esta comunidad). Los mismos músicos entretenían un mismo público, interpretando diferentes repertorios, desplazándose de la esfera pública (la iglesia, el parque, el teatro) a la esfera privada (las tertulias). Las listas de pagos de la catedral y las reseñas de funciones de ópera nos permiten llegar a estas conclusiones. Esto explica la coherencia del estilo musical, un estilo unificado, al que no se le ha impuesto un nombre estético definitivo (proponemos unas categorías estéticas más adelante en este texto), pero con características musicales definidas.

### **La pizarra de la Nación**

El auge de los Estudios culturales y su dinámica creadora de nuevas subdisciplinas (estudios

coloniales, estudios latinoamericanos, estudios decimonónicos...) tuvieron su repercusión en nuestra musicología. El tema del poscolonialismo apasionó la reflexión a inicios de este milenio, y en nuestra disciplina esto se vio reflejado en la aparición de una “pizarra” epistemológica que sirvió como telón de fondo para nuevos estudios: el concepto de nación.

Por más que la música de salón, la música religiosa o la ópera fueran llamadas nacionales, ninguno de estos repertorios sonaba colombiano. Eran una relectura de los modelos europeos, reproducidos y consumidos por una subcultura de élite, para retomar este término de antropología social de Gerald Cohen. La elite letrada era una subcultura impositiva, que buscaba resolver la contradicción de no ser europea (= civilizada). Negociaba su identidad en medio de tendencias contradictorias: ser nacional, es decir autónoma y diferente de Europa, pero manteniendo su identificación con Europa (Shepherd, 1997: 29).

En el siglo XIX el epíteto “nacional” aparece más como un proceso que como un resultado. Lo nacional es un paso hacia el progreso, es decir una transición de lo bárbaro a lo civilizado por medio de la unificación de varios parámetros. En el campo de las letras, la búsqueda de una voz neogranadina da lugar a una literatura costumbrista. Los escritores evitan la llamarada de sentimientos propia al romanticismo e implementan narrativas objetivas que describen la realidad cotidiana: los cuadros de costumbres nacionales. En estas descripciones aparece una vez más la pugna entre mundo bárbaro (personajes que provienen del campo, de la aldea, de la provincia) y la “civilizada” urbe. Las acuarelas costumbristas de Ramón Torres Méndez, Carmelo Fernández, Enrique Price o Manuel María Paz escenifican tipos regionales ideales, poniendo en escena el sempiterno contraste entre salvaje y civilizado. El costumbrismo, ya sea literario, ya sea gráfico, invita a un cambio de identidad a través de la burla y de la crítica, intentando proponer un “perfil nacional” (Appelbaum, 2016: 60), difícil propuesta en un país con tantas diferencias regionales. Ese proceso de redefinición de lo nacional es un proceso dinámico llamado, ya lo dijimos, progreso.

En materia de filología, los letrados buscaron unificar el idioma que se hablaba en Colombia y publicaron varios diccionarios con ese objetivo<sup>1</sup>. El bien hablar, el buen gusto, eran elementos unificadores de lo nacional, en un intento de limar diferencias entre acentos y regionalismos. La religión católica debía unificar las creencias de los colombianos. La aparición de una geografía nacional y de una historia nacional son nuevos indicios de la aparición de un correlato unificado de la nación, presentado desde la capital.

Por lo anterior, el proyecto de nación aparece como un proyecto unificador, racionalizado, pensado desde la “ciudad letrada” (Rama, 1984), que buscaba fusionar de manera ideal y

---

<sup>1</sup> Citamos a continuación algunos ejemplos: Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones de lenguaje de Rafael Uribe Uribe; Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano de Rufino Cuervo; Tratado de ortología y ortografía castellana de José Manuel Marroquín.

virtuosa en un perfil nacional los elementos diferentes y discordantes de cada tipo regional. Vemos cómo letrados y acuarelistas retrataron las costumbres populares con mofa, en un intento de enmendarlas - y proponiendo así un punto de partida desde lo bárbaro - en este proceso de progreso hacia lo civilizado. Como estudiosos de la música, sólo podemos lamentar que no existan descripciones de los repertorios populares y tradiciones orales de esa época. Ese sonido de la diversidad se ha perdido y no es sino al final del siglo XIX que el acto escritural empezó a integrar lo local, ajustándolo a los parámetros de la tonalidad europea. La música que nos ha llegado del siglo XIX es una música que acompañaba los diferentes momentos de la vida de la élite. Es nacional por cristalizar las aspiraciones sónicas eurocentristas de los bogotanos. Vemos entonces cómo el papel de la comunidad musical anteriormente descrita es de suma importancia: impone un lenguaje musical unitario, en una época en la que la unidad es condición de lo nacional.

### **Imponer y regular en el silencio**

Pero las metodologías musicológicas se han caracterizado por un gran dinamismo. El diálogo interdisciplinario o incluso la imbricación disciplinar permite un constante renuevo de la disciplina. Lo que queremos mostrar en esta última parte es cómo la inclusión de campos de conocimientos cada vez más alejados de lo musical, permite darle un lustre diferente al estudio de la música.

La música “nacional”, lo acabamos de ver, es un estado, un resultado, que cristaliza las aspiraciones unificadoras de una élite. Pero ¿sería posible entender, a la luz de nuevas herramientas epistemológicas, la música como un vector activo que actúa sobre la sociedad? ¿como un instrumento ideológico al servicio de la modernidad, que busca imponerse y silenciar otras prácticas musicales?.

Durante el siglo XIX, la nueva arquitectura urbana desdibujó la configuración espacial colonial. Los parques, los edificios, las grandes vías debían poner en escena la historia de la nueva república; el urbanismo era un libro de historia a cielo abierto en donde las estatuas de los próceres reemplazaron aquellas de los santos (Mejía Pavony, 2000: 195). Este espacio además estaba sonorizado. La música de las bandas militares o de las procesiones debía encubrir el ruido ciudadano, considerado tosco y bárbaro. Durante las retretas se oían valeses, oberturas de ópera, polkas y redovas... pero ningunos bambucos o pasillos. El mensaje tácito es claro: la nueva república ya tenía su música, y esa música era europea. A través de las retretas, las autoridades locales promovieron una nueva significación del papel de la música en los espacios públicos, como parte significativa del proceso de modernización de la ciudad (Velásquez, 2017: 160). La nueva espacialización de la retreta como concierto al aire libre buscaba disciplinar las costumbres de escucha a través de actitudes controladas y disciplinadas (Velásquez, 2017: 172).

Tanto en el teatro como en los parques o la iglesia, existían reglas de compostura y de urbanidad para atender la música. La mofa fue una herramienta para enmendar los malos comportamientos. Las jerarquías se respetan: la plaza, el teatro, la iglesia se convirtieron en mapas corográficos que ponían en escena las gradaciones sociales, raciales y de género.

La contemplación del público femenino erotizó el acto musical. La mujer aparece en las reseñas como objeto de contemplación. Las primas donas son celebradas con flores, guirnaldas y una adoración casi fetichista. Para retomar las palabras de Mary Louis Pratt en su libro *Ojos imperiales*, “the woman is landscape”, la mujer es paisaje (Torres, 2012: 191). En este punto, los Estudios de género encuentran una articulación con la música. Recordemos, en este sentido, que la música de salón era un espacio de socialización en el que las mujeres buscaban agradar a los hombres con sus dotes artísticas. “Los eventos sociales son un terreno de alta peligrosidad para las señoritas y si concurren a ellos es porque allí han de conocer al futuro esposo que las conducirá de nuevo a la vida familiar, que es su destino” (Pedraza, 2011: 103). En este contexto, la música no es simple entretenimiento; es elemento esencial de ese terreno galante de “alta peligrosidad” y su interpretación puede conllevar consecuencias sociales y familiares.

Un reciente estudio sobre la Comisión corográfica en Colombia por la historiadora Nancy Appelbaum arroja una lectura fresca sobre la cartografía y sus implicaciones durante el siglo XIX. Estos mapas tenían como objetivo visualizar la nación. La nación aparece como una serie de lugares civilizados o de “desiertos solitarios”, paradójicamente habitados por “africanos” o indios (el uso de la palabra africanos excluye a los descendientes de esclavos del proyecto nacional). La integración de estos grupos se haría a través de un proceso de colonización iniciado bajo el imperio y no terminado durante la república (Appelbaum, 2016: 142), así como con el blanqueamiento por medio de procesos de inmigración europea (Appelbaum, 2016: 79). Estas consideraciones eugenésicas, remotas al mundo musical, en realidad son la piedra angular para entender la ausencia total de una voz musical popular documentada. El blanqueamiento racial, en miras de obtener una raza republicana uniformemente blanca y virtuosa (Appelbaum, 2016: 79), implicaría un blanqueamiento cultural, cuya máxima exposición se encuentra en la música tonal. La música europea tonal es esencialmente dirección y culminación (Shepherd, 1997: 131) como lo tenía que ser el tiempo humano en el pensamiento capitalista del siglo XIX. Las músicas tradicionales, por la ausencia de un tiempo controlado (la palabra en inglés *timelessness* es más elocuente) (Shepherd, 1997: 37) irían en contra de la imposición de la cultura europea, dentro de la dinámica de progreso ya presentada.

Vemos entonces cómo música, urbanidad, estudios de género, geografía, eugenesia pueden darnos una historia cultural cada vez más compleja. ¡Y habría más! Por ejemplo, los estudios coloniales bajo la pluma de autores como Rappaport han teorizado categorías raciales maleables, que se pueden encajar o superponer, en donde el español, el mulato o el zambo negocian su limpieza de la sangre según los contextos e intereses propios (Rappaport, 2014: 95-96). Este aparato conceptual ha sido de gran ayuda para pensar categorías estéticas musicales dinámicas, fluctuantes, maleables que no estén relacionadas con particularidades técnicas. Así la música criolla tiene la característica de poder ser reintegrada a la categoría de “europea” en caso de necesidad, o tender a “lo nuestro” en otro momento. Frente a prácticas de tradición oral, no había duda en calificar un vals colombiano como europeo. Igualmente, una obra podía migrar a la categoría “romántica” cuando se le acuñaba un título o una poesía. O, por qué no, convertirse en música nacional al tratarse de una canción

patriótica. Pero al ser un bambuco o un pasillo, lo criollo podía naturalmente ser reabsorbido por lo “popular”. Y es justamente esa flexibilidad, ese “tire y jale” que podría acercarnos a una definición estética de estos repertorios.

Un ejemplo: durante una función de *Rigoletto* en el Coliseo de Bogotá, se presentó en el intermedio un bambuco de Ponce de León cantado por las primas donas.

Las dos hermanas d'Aponte encantaron al público, ejecutando el bambuco “Virjen de negros ojos” compuesto por el maestro Ponce de León, el cual fue aplaudido hasta el furor. Salieron vestidas como dos arrogantes mozas sabaneras con camisa blanca miu bordadas, basquiña negra i una corrosquita tan graciosa, tan cuca como puede usarla las más guapa i picaresca joven de los pueblos de Cundinamarca y Boyacá. (“*Rigoletto*”, *Diario de Cundinamarca*, 19 de marzo de 1879: 300).

Un bambuco no tendría cabida en el teatro por ser popular. Sin embargo, el público aprueba su incorporación en una función de ópera puesto que las voces italianas, el recinto y el compositor (conocido por sus óperas) permite que el bambuco migre de lo popular a lo europeo. Este repertorio “criollo” aprovecha de estas categorías camaleónicas para redefinirse según la ocasión.

### **Conclusión**

El objetivo de este escrito ha sido ver cómo, en estos últimos años, la música ha pasado de ser un artefacto estético de contemplación, es decir el centro de una estructura centrada en las bellas artes, a hacer parte integrante de una macro estructura – o un mito, si retomamos los conceptos de Levy-Strauss –: el mito de la modernidad. De esta manera, la música escrita en Colombia durante el siglo XIX celebra el mundo civilizado, encubre el ruido natural, salvaje y permite negociar lo nacional. La práctica musical busca unir una comunidad que quiere estar en resonancia con lo que ocurre allende el océano Atlántico. La música regula, ordena y normaliza las pretensiones de una clase dirigente, a través de lo sónico como proceso físico, social y psicológico. Si se ha hablado de “zonas de contacto” en el espacio latinoamericano del siglo XIX (Pratt, 1991), en el campo de la música no existió ese contacto. La música (escrita) excluyó y segregó en nombre de una unidad nacional.

La música tiene su puesto junto con la geografía, la historia, el costumbrismo, la arquitectura urbana, la construcción de puentes y ferrocarriles, el telégrafo en nuestras nuevas metodologías de estudio. La comunidad musical siguió los pasos de una comunidad científica, de otra política, de otra lingüística que buscaban reconocimiento a nivel internacional. Y es a través de diálogos interdisciplinario cada vez más amplios que podremos seguir en este nuevo recorrido epistemológico que busca entender una época.



**Bibliografía**

- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Appelbaum, Nancy. 2016. *Mapping the country of regions. The chorographic commission of nineteenth-century Colombia*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Bermúdez, Egberto. 2000. *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538-1938*. Bogotá: Música Americana.
- Caicedo Rojas, José. 1886. "Estado actual de la Música en Bogotá". *El semanario 5 y 6*, pp. 34-35 y 41-42.
- Duque, Ellie Anne. 1996. "La sociedad filarmónica o la vida musical en Bogotá hacia mediados del siglo XIX". *Ensayos: Historia y Teoría del Arte 3*, pp. 75-92.
- . 1998. *La música en las publicaciones periódicas colombianas del siglo XIX (1848-1860)*. Bogotá: Fundación de Música.
- Gónima, Carlos. 1909. *Historia del teatro de Medellín y vejeces*. Medellín: Tipografía de San Antonio.
- Mejía Pavony, Germán. 2000. *Los años del cambio. Historia urbana de Bogotá. 1810-1910*. Bogotá: CEJA.
- Osorio, Juan Crisóstomo. 1879. "Breves apuntamientos para la historia de la música en Colombia". *Repertorio colombiano 5*, pp. 161-178.
- Pedraza, Zandra. 2011. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad: Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Uniandes.
- Perdomo Escobar, José Ignacio. 1976. *El archivo musical de la catedral de Bogotá*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- . 1979. *La ópera en Colombia*. Bogotá: litografía Arco.
- . 1980. *Historia de la música en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janes
- Pratt, Mary Louise. 1991. « Arts of the contact zone", *Profession 2006*, pp. 33-40.
- Rama, Ángel. 1984. *La ciudad letrada*. Hanover: ediciones del norte.
- Rappaport, Joanne. 2014. *The disappearing mestizo. Configuring difference in the colonial New Kingdom of Granada*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Shepherd, John. 1997. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press.
- Stevenson, Robert. 1962a. "Colonial Music in Colombia". *The Americas 19 (2)*, pp. 121-136.
- . 1962b. "The Bogotá music Archive". *Journal of the American Musicological Society 15*, pp. 292-315.
- Torres, Rondy. 2012. "Tras las huellas armoniosas de una compañía lírica: La Rossi-d'Achiadi en Bogotá". *Revista del instituto d investigación musicológica "Carlos Vega" 26*. Buenos Aires, pp. 161-200.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=tras-huellas-armoniosas-compania-lirica> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2018].

----- 2014. José María Ponce de León y la ópera en Colombia en el siglo XIX & Ester, libreto de Manuel Briceño y Rafael Pombo. Bogotá: Uniandes

----- 2015. El castillo misterioso, zarzuela de José María Ponce de León. Partitura general. Bogotá: Uniandes

----- 2018a. Ester, ópera bíblica en tres actos de José María Ponce de León. Partitura general. Bogotá: Uniandes

----- 2018b. La música de los maestros de capilla del siglo xix en la Catedral Primada de Colombia <https://rondytorres.wordpress.com/2018/03/15/la-musica-de-los-maestros-de-capilla-del-siglo-xix-en-la-catedral-primada-de-bogota/> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2018].

Velásquez, Juan Fernando. 2017. "From the Plaza to the Parque: Transformations of Urban Public Spaces, disciplining, and cultures of listening and sound in Colombian cities (1886-1930)", *Latin American Music Review* 38, pp. 150-184.