



DMUS
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Átemus

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

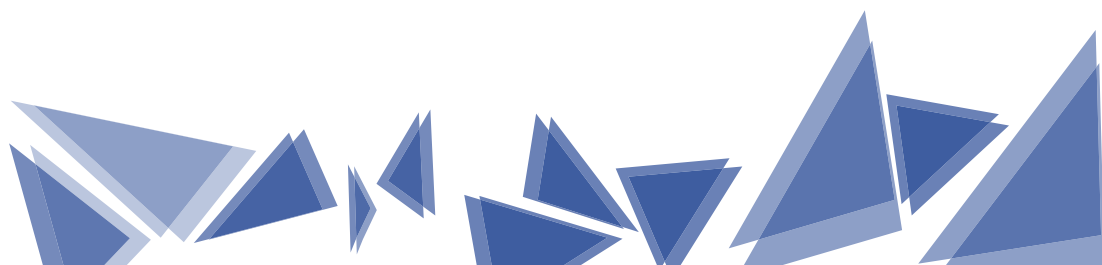
© 2019 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

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

Contacto Revista Átemus: revistaatemus.artes@uchile.cl





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

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

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

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





Departamento de Música – Facultad de artes

Universidad de Chile

Decano

Luis Orlandini Robert

Director DMUS

Wilson Padilla V.

Revista Átemus

Dirección

Claudio Merino C.

Subdirección

Tania Ibáñez G.

Asistente de Dirección

Fernanada Vera M.

Comité editorial

Gladys Briceño Z.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Freddy Chávez C.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

María Soledad Donoso U.

Universidad de Concepción

Nicolás Masquiarán D.

Universidad de Concepción

COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Gina Allende Martínez

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Lilliana Chacón Solís

Universidad de Costa Rica

Claudia Maradei Freixedas

Facultad Cantareira- São Paulo

Óscar Pino Moreno

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Favio Shifres

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

Erín Vargas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas



CORRECCIÓN DE PRUEBA

Manuel Vilches P.

EDICIÓN, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Rocío Zúñiga M.



COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Claudina Hernández - Universidad de las Artes. La Habana, Cuba

Fernanda Vera – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Santiago Cerda – Director de Los Andes Big Band

Claudia Freixedas – Facultad Cantareira. São Paulo, Brasil

Carlos Delgado – Universidad de Chile

Mirian Tuñez – Universidad de La Plata, Argentina

Lucrecia Ferrero - Universidad de La Plata, Argentina

Mariano Guzmán - Universidad de La Plata, Argentina

Directiva FLADEM-Chile

CONTENIDO

EDITORIAL	••	1
ENTREVISTA		
Fisiología de la Ejecución Instrumental e Higiene de la Práctica ¿Cuánto de ello conocen los estudiantes y músicos profesionales?	••	2
<i>Entrevista a Claudina Hernández</i>		
ARTÍCULO		
La educación musical femenina en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, mitos y resabios	••	8
<i>Fernanda Vera Malhue</i>		
RESEÑA		
Nuevo repertorio de danzas chilenas para Big Band juvenil	••	18
<i>Rodrigo Álvarez Vidal</i>		
NOTAS		
XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical "Apertura en la educación musical latinoamericana del siglo XXI: acciones y reflexiones"	••	20
<i>Claudia M. Freixedas</i>		
II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial	••	22
<i>Mirian Tuñez - Lucrecia Ferrero - Mariano Nicolás Guzmán</i>		
Tercer Encuentro de Formadores Musicales EFORMUS	••	27
<i>Directiva FLADEM Chile</i>		
NOTA A LOS AUTORES	••	29

EDITORIAL



Con el número 6 volumen 3 de Revista Átemus, celebramos el tercer año de trabajo ininterrumpido de nuestra revista. Si bien no ha sido una tarea fácil generar una publicación de estas características, hemos podido difundirla en distintas instancias y espacios propios del ambiente musical asociado a la didáctica y la investigación.

En esta ocasión, quisiéramos invitarlos a visitar el libro de Actas del coloquio internacional *Nuestra Experiencia en la Música. Diálogos interdisciplinarios*, el que fuera realizado en enero de 2018 y que publicamos recientemente como número especial en el sitio de nuestra revista.

En este número presentamos la entrevista a la doctora Claudina Fernández de La Habana, Cuba, titulada “Fisiología de la ejecución instrumental e higiene de la práctica. ¿Cuánto de ello conocen los estudiantes y músicos profesionales?”. La doctora Fernández nos comparte sus conocimientos y experiencias respecto de la importancia de la fisiología de la ejecución musical tanto a nivel formativo como profesional, aspecto no considerado en la formación de músicos en las distintas instituciones especializadas a nivel local.

A continuación, el artículo titulado “La educación musical femenina en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, mitos y resabios” de Fernanda Vera Malhue, nos

ilustra acerca de las condiciones sociopolíticas y culturales con relación a la educación musical femenina durante el siglo antepasado.

Posteriormente, la reseña “Nuevo repertorio de danzas chilenas para big band juvenil”, cuyo autor es el director de Los Andes Big Band, Santiago Cerda, nos ofrece un análisis crítico del texto referido.

Finalmente, publicamos tres notas. La primera de ellas, “XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical Apertura en la educación musical latinoamericana del siglo XXI: acciones y reflexiones”, realizado en Lima, Perú, de la profesora Claudia M. Freixedas de la facultad Canatareira de São Paulo, Brasil, con la traducción de Carlos Delgado L., Académico del Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. La segunda nota corresponde al “II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial” realizado en Argentina cuyos autores son Mirian Tuñez, Lucrecia Ferrero y Mariano Guzmán, de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Y Finalmente la tercera, referente al “Tercer encuentro de formadores musicales, EFORMUS”, realizado en la Corporación Municipal de Recoleta.

Claudio Merino Castro

Director

Tania Ibáñez Gericke

Subdirectora

Revista Átemus

Fisiología de la Ejecución Instrumental e Higiene de la Práctica ¿Cuánto de ello conocen los estudiantes y músicos profesionales?

Entrevista a Claudina Hernández

Nos encontramos con la Profesora Claudina Hernández Bean, Doctora en Ciencias sobre Arte, graduada del Instituto Superior de Arte de La Habana, en un paréntesis entre las múltiples actividades que la trajeron a Chile como invitada por el Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile en mayo del año recién pasado. Conversamos sobre la fisiología de la ejecución instrumental y la higiene de la práctica, temáticas que fueron abordadas por ella durante su visita académica en nuestro país.

¿Desde qué campo disciplinar surge la formación en fisiología de la ejecución instrumental?

La fisiología de la ejecución instrumental es una parte de la musicología sistemática que actualmente se imparte en Cuba como asignatura en el nivel medio de la formación musical, que ya tiene un carácter profesional. Es un campo que debían explorar los musicólogos, sin embargo ellos, producto de su especialización, dedican su quehacer docente a realizar clases de solfeo, teoría de la música, análisis musical, contrapunto, armonía e historia de la música. La fisiología de la ejecución instrumental está incorporada en los planes de estudio recién en el 2006 y es por eso que yo, que soy instrumentista, soy la única profesional de la música que actualmente la imparte en Cuba. Los otros profesores de los demás conservatorios provienen de la cultura física o de la licenciatura en biología y han sido formados mediante seminarios. Sin embargo, lo ideal es que esta asignatura la imparta un músico.

¿Desde dónde surge su interés personal por la fisiología de la ejecución instrumental?

Surge a partir de mi tesis de maestría, en que estudié la figura de María Jones de Castro, profesora de piano cubana. Ella tuvo un conservatorio en La Habana, donde yo trabajé por 23 años. María fue la primera persona en Cuba que estudió la relación de la fisiología con el piano. A su vez, María Jones en los años 40 estuvo en Londres y estudió con Tobias Matthay, quien fue el autor de importantes publicaciones en torno al piano y la fisiología. Cuando María regresó a Cuba, tenía un



paradigma diferente a todos los demás profesores de piano. Insertó en su conservatorio un bachillerato musical donde incluía la anatomía del brazo, los dedos y la mano como conferencia. Incluso llegó a publicar un libro llamado *Leyes científicas aplicadas a la enseñanza del piano*, editado en La Habana en 1946.

¿Cómo fue que se decidió incorporar esta temática a los planes de estudio en Cuba?

Surgió la necesidad por la cantidad de estudiantes que se lesionan en Cuba, a raíz de que yo vine de hacer una especialización en fisiología de la ejecución instrumental con la maestra Carola Grindea, quien fue la última alumna viva de Tobias Matthay. Ella fue una pianista y educadora judía de origen rumano que vivió mucho tiempo en Londres. Ahí fue la presidenta de la *International Society for the Study of Tension in Performance* (ISSTIP), convirtiéndose en un referente muy importante por su dedicación a esta materia. Carola me adiestró en casi todos los conocimientos que yo tengo de la fisiología de la ejecución y la rehabilitación a músicos. Entonces, sumados a los conocimientos que yo poseía desde antes, surge la necesidad de incorporarla a la formación de los músicos, porque en Cuba se estudia música de una manera muy competitiva, y los estudiantes no conocen la higiene de la práctica, que es la parte preventiva de la conducta motora de cualquier músico. Cabe destacar que como tenemos muy buenos profesores, algunos la aplican por la experiencia que tienen asociada a un gran sentido común.

¿Fue usted quien introdujo la asignatura en las mallas curriculares?

Sí, yo con la ayuda de los directivos del CNEART (Centro Nacional de Escuelas de Arte). Nosotros tenemos asignaturas de formación general, donde está la matemática, la literatura, la historia; asignaturas de formación profesional, donde está la

“ MUCHAS PERSONAS PIENSAN QUE EL ESTILO DE VIDA TIENE QUE VER MÁS PARA LOS ATLETAS, SIN EMBARGO EL MÚSICO TIENE QUE TENER UN ESTILO DE VIDA TAMBIÉN, UNA DIETA Y UN PROGRAMA DE EJERCICIOS PERSONALIZADO ”

historia y la apreciación de las artes, la didáctica, la psicología; y asignaturas teóricas, donde está el análisis, el contrapunto, la armonía, la historia de la música universal, la historia de la música cubana, y ahí está insertada la fisiología, durante todo el primer año de ese nivel.

¿Cuáles son los de problemas fisiológicos más frecuentes en los músicos en este sentido?

Los problemas más frecuentes en la población de músicos profesionales están asociados a factores de riesgo específicos y a su estilo de vida. Muchas personas piensan que el estilo de vida tiene que ver más para los atletas, sin embargo el músico tiene que tener un estilo de vida también, una dieta y un programa de ejercicios personalizado. Los problemas más frecuentes son, desde el punto de vista del sistema músculo-esquelético, las tendinitis y las tenosinovitis. En la tendinitis hay una lesión en el tendón, mientras que en la tenosinovitis puede ocurrir una inflamación de la vaina tendinosa. También son frecuentes las distonías. La distonía focal, que es una enfermedad neurológica –precisamente lo que tuvo

Schumann en el cuarto dedo—, es una de las enfermedades más peligrosas que puede tener un músico, porque no se ha encontrado cura definitiva. Es una enfermedad que se empezó a estudiar recién en los años 80. Entonces, un músico que tiene distonía está en riesgo, sobre todo los estudiantes y músicos de viento metal. Existen otros tipos de dolencia, como el síndrome del túnel carpiano, y desde el punto de vista de la etiología de la enfermedad, el 80% se relaciona con el uso de la técnica y coinciden con afectaciones de los miembros superiores.

Se confunde mucho la sobrecarga muscular o el sobreentrenamiento con la tendinitis. Y el músico, al no tener el sistema propioceptivo bien afinado, por lo general, no sabe identificar la molestia. Cuando siente dolor, la lesión ya ha avanzado en un 70%. Si además no conoce su anatomía, el daño puede incrementarse, pero cuando sabe cómo funcionan los tendones es muy distinto. Cuando la persona comienza a tocar escalas, por ejemplo, sin hacer un estiramiento previo, ya está haciendo trabajar los tendones en exceso. Pero cuando el estudiante hace estiramiento de extensores y flexores de la mano, el líquido sinovial toma temperatura, da capacidad de trabajo al músculo y lubrica a los tendones, los que se ubican perfectamente dentro de la vaina tendinosa.

¿Quiénes se benefician con la formación en fisiología de la ejecución instrumental y la higiene de la práctica?

Se beneficia el estudiante, se beneficia el profesor, y en el caso de nosotros, se benefician los padres, quienes por desconocimiento, pueden provocar una lesión mayor. Por ejemplo, un papá que tenga un niño que estudia violín, y a quien le empieza a doler la mano, lo lleva a la urgencia médica. Sin embargo, el médico que está de guardia en la

urgencia probablemente dé un diagnóstico conservador, porque puede no ser especialista en miembros superiores, y desde ahí se puede provocar una cadena de errores. Por esto, es preferible esperar y que lo vea un médico especialista. Por otra parte, en Cuba como en muchos países, los médicos no están formados para tratar músicos, porque no existe la Medicina de las Artes, como sí existe, por ejemplo, en Londres, donde recibí esta formación. Ahí pude ver que los artistas van a médicos especializados en dolencias propias de los artistas.

¿Qué diferencia pueden tener los tratamientos de los artistas con los del resto de las personas?

Es similar a la medicina deportiva, en que una lesión no se trata como la de cualquier persona. Cuando un músico se lesiona lo que se afecta es la corteza motora. A través de la corteza motora es que nosotros tocamos, y cuando esta sufre es que viene, por ejemplo, la tendinitis o el síndrome del túnel carpiano. Los músicos generalmente no responden a las fisioterapias porque de esta forma solo se trabaja sobre la consecuencia. La causa se debe tratar "formateando" la corteza motora con kinesiterapia o terapia de movimiento de una forma especial.

¿Cuáles son los antecedentes y cuidados que debieran tenerse en cuenta en los casos de lesiones en músicos?

Aunque el diagnóstico lo da el ortopedista, este no tiene herramientas de higiene de la práctica que lo hagan indagar en la historia clínica del músico, que no es una historia convencional. En esta se debe tener en cuenta el estado del instrumento, las veces que el músico o el estudiante toca durante el día e, incluso, la manera en que se hace un horario de estudio. El estudiante no debe sobreentrenar las partes anatómicas implicadas en la ejecución. Se supone que cuando se hace un horario en una escuela de música,

si un estudiante hace música de cámara, no debe hacer la clase de instrumento a continuación, porque se está recargando. Además hay que considerar que cuando llega a la casa tiene que estudiar, lo que produce un sobreentrenamiento motor. Un médico que no sepa tocar instrumentos y sin conocimientos en la materia indicará al paciente que ya puede tocar cuando está de alta, pero falta la parte técnica, que es lo que tienen ganado los atletas. Un atleta se lesiona, pero el entrenador y el médico están hablando el mismo idioma. De forma similar, el músico no puede volver a tocar como lo estaba haciendo. Porque si ese estudiante, por ejemplo, toca un estudio de arpeggios y lo que tiene lesionado es el flexor corto del pulgar, tiene que tocar ahora un repertorio que descompense esa práctica porque, de otra forma, seguirá sobreentrenando la parte anatómica que acaba de lesionarse. Ahí es donde juega un papel importante el profesor, quien debe velar por la higiene de la práctica de su estudiante.

¿Cómo ha percibido la respuesta de los profesores de instrumento frente a esta formación que están teniendo los estudiantes sobre fisiología e higiene de la práctica?

Aquí pasa algo muy curioso, porque como la asignatura se está dando desde el 2006, en estos momentos hay estudiantes que están mejor preparados que sus profesores en este ámbito. Imparto también esta formación en la maestría, y acá sucede que he tenido a los profesores como alumnos que me dicen: "Era verdad lo que decía el estudiante".

¿Se consideran también dentro de este campo los trastornos o crisis de tipo emocional?

Totalmente, porque nosotros somos soma y psiquis. Esto quiere decir que una persona con trastornos emocionales somatiza todo y, por otra parte, una persona con trastornos físicos, se presiona psicológicamente. En Cuba es muy difícil esto, porque hay mucho nivel de competitividad. Los calendarios

funcionan de tal manera que un estudiante se ve presionado porque tiene un examen, pero está en reposo. Entonces, la ansiedad que se genera puede hacer que no se mejore o el proceso se torne más lento. Con ese estudiante hay que tener otro tipo de tratamiento.

¿Cómo se procede en este tipo de casos?

Yo mezclo varias técnicas y trabajo con un equipo. Tengo un médico ortopedista, muy bueno en miembros superiores, una psicóloga y un nutricionista. En Cuba se usan mucho las flores de Bach, como parte del uso de la medicina natural. Terminé mis estudios de Integración Bioemocional, así es que a veces aplico algunas de sus técnicas, que resultan beneficiosas para los estudiantes con bloqueos emocionales y con bloqueos físicos, trabajando muchas veces con los padres de los alumnos.

¿Qué sucede con los estudiantes o músicos que se preparan para los concursos y las plazas de trabajo?

Eso es una de las cosas que más afecta, porque hay estudiantes que van de un concurso a otro y no tienen el tiempo para un desentrenamiento. Y el desentrenamiento hace tanta falta como el entrenamiento. Muchas de las causas de las tecnopatías están relacionadas con que los estudiantes precalientan o calientan, pero no enfrían. Acá corren los mismos principios de la cultura física. Cuando una persona está tocando, y dado que se toca a nivel de corteza y el cerebro trabaja de manera autónoma, ocurre lo siguiente: Cierro mi estuche de violín, voy a la estación del metro, pero no le "he avisado" a mi cerebro que ya terminé de tocar. Ese cerebro, como mecanismo de defensa autónomo, dice: "esta persona no está tocando" y envía ácido láctico a los músculos provocando inflamación. Todo eso tiene que ver con la higiene de la práctica. Dentro de la práctica no se debe sobreentrenar el mismo grupo muscular

dentro de una misma tanda de estudio. Y siempre hay que estar descompensando. Por esta razón durante el nivel medio hay todo un semestre y toda una unidad para enseñar las partes anatómicas. No es una anatomía general, sino funcional. El estudiante tiene que conocer esa anatomía, porque esto puede ser de gran ayuda para evitar confusión de diagnóstico. Por ejemplo, los dolores en ortopedia pueden ser punzantes, de calambre, de corriente o pueden ser referidos. En este último caso, un dolor del brazo podría tener su origen en un problema de la columna cervical y no en el brazo. Entonces, siguiendo otro ejemplo, si un estudiante va al médico y señala el punto de dolor en el epicóndilo, podría tratarse en realidad de una tendinitis del flexor común, que está al lado e irradia. Por esto es importante que el estudiante conozca esta parte de la anatomía funcional, para hacer la observación oportuna al médico de que el problema podría haberse ocasionado por la forma en que toca el violín y, por tanto, estar asociado a una tendinitis del flexor común.

Parece entonces que sería muy pertinente que todos los músicos y profesores de instrumento manejen estos conocimientos.

Así es. De hecho, los factores de riesgo están tipificados según el perfil de los músicos: factores de riesgo para estudiantes, para músicos de atril, para profesores –porque ser docente crea un estrés diferente–, y para los músicos populares. El músico popular tiene mucha inestabilidad. Eso hace que muchas veces no se preocupe de calentar. Él tiene que hacer la misma rutina que cualquier músico. En Cuba, incluso, el músico popular que salió de la academia –allá casi no hay músicos improvisados; en su mayoría proceden de la academia–, va cargando los factores de riesgo que tuvo como estudiante, los de profesor, y los de músico de atril. En Cuba los músicos viven de la música, pero casi nunca hacen un solo trabajo. Por ejemplo, profesores de

agrupaciones como la Orquesta Los Van Van, la agrupación de viento madera Habana Ensemble o la Orquesta Sinfónica Nacional son profesores de Conservatorios, de la ENA (Escuela Nacional de Arte) y del ISA (Instituto Superior de Arte).

¿Las condiciones físicas y de infraestructura de los lugares de estudio o trabajo en los diferentes contextos, se consideran también dentro de estos factores de riesgo que usted ha mencionado?

Por supuesto. Otro factor de riesgo que es que a veces no se tiene en cuenta para nada la comodidad del músico, porque la gente no ve esta actividad como un trabajo, sino que cree que los músicos solo se divierten, pero esta apreciación es errónea. Los músicos disfrutan lo que hacen, pero esto no deja de ser en ocasiones un trabajo duro que, como se ha explicado, puede llegar a enfermar al que lo practica si no se tiene percepción de riesgo. La ergonomía estudia la altura de esta silla, la altura de la banqueta, la temperatura, la iluminación, todo eso.

“

“AHORA YO CIERRO MI ESTUCHE DE VIOLÍN, VOY A LA ESTACIÓN DEL METRO, PERO NO LE HE AVISADO A MI CEREBRO QUE YA TERMINÉ DE TOCAR”

”

Sin embargo, en los lugares donde se hace música popular muchas veces esto no se toma en consideración. El músico viene con una técnica, en que necesita una banqueta con una determinada altura. Otro problema es la iluminación. Una de las primeras causas de rectificación de la columna cervical en músicos es la mala iluminación. En Cuba hay muchas casas antiguas, con puntal alto. La luz con la que se estudia muchas veces proviene de la principal, no de una que ilumine directamente a la partitura, que es precisamente lo que se aconseja. Como resultado, uno de los diagnósticos más frecuentes está en problemas de C5 y C6, que es la parte de la columna cervical donde las personas descentran la cabeza para poder ver mejor.

¿Ahora que esta formación ya lleva algo más de diez años se han podido ver algunos resultados?

Ahora, afortunadamente, hay menos lesiones. Pero, sobre todo, se ha comenzado a ver una conciencia diferente. Ya tenemos ortopedistas que conocen que a los músicos no se les pone yeso. El yeso está contraindicado para músicos en la mayoría de las lesiones óseas. También hay otro aspecto. El intérprete es un traductor del material semiótico de la partitura. Nosotros somos como una interface entre el oyente y el compositor. Entonces cuando la persona que está tocando utiliza el cuerpo como un instrumento que toca otro instrumento, ya le está dando una connotación a esa interpretación desde su instrumento principal, que antes no tenía. Es decir, hay un cambio cuando una persona logra tomar conciencia de su cuerpo y se considera a sí mismo un instrumento, no como una persona que está tocando un instrumento. Por ejemplo un pianista, cuando aprende esto, sabe que el movimiento empieza en la escápula y termina en el martillo hasta las cuerdas del piano. Ahí se produce una integración. Es muy distinto cuando aprende

que hay un todo integrado, que incluye "mapear" el cuerpo y también el punto de sonido, en que tiene que estar metido en situación como si fuera un actor y enfocarse en una puesta en escena. Implica todo un trabajo de mesa, en que uno comprende que no se comienza con la primera nota ni se termina con la última.

Revista Átemus

“

“YA HAY MÉDICOS QUE SABEN QUE A LOS MÚSICOS NO SE LES PONE YESO. EL YESO ESTÁ CONTRAINDICADO PARA LOS MÚSICOS”

”

ARTÍCULO

ARTÍCULO

ARTÍCULO

ARTÍCULO

La educación musical femenina en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, mitos y resabios

Fernanda Vera Malhue

*No se espera otra cosa de ellas sino que
respondan al llamado de su corazón
(Graciela Batticuore)*

Resumen

El presente artículo da cuenta de cómo la afición musical en Chile a mediados del siglo XIX adoptó un carácter eminentemente femenino. Propongo como hipótesis la existencia de una serie de argumentos de distinta índole que terminaron por cimentar una ideología que asociaba a las mujeres con el ámbito de los sentimientos y la sensibilidad. En ese sentido, la práctica musical pasó a ser un pasatiempo apropiado para las mujeres por la conexión entre música y emoción, y también porque podía ser practicado en el espacio privado del hogar, resguardando así el honor familiar.

Palabras clave

Mujer, educación, siglo XIX.

Abstract

This article gives an account of how the musical fondness in Chile in the mid-nineteenth century adopted an eminently feminine character. I propose as hypothesis the existence of a series of arguments of different kinds that ended up cementing an ideology that associated women with the field of feelings and sensitivity. In that sense, the musical practice became an appropriate pastime for women because of the connection between music and emotion, and because it also could be practiced in the private space of the home, thus protecting the family honor.

Keywords

Woman, Education, Nineteenth century.

Introducción

En Latinoamérica la educación general solo constituyó un asunto relevante ya entrada la primera mitad del siglo XIX y en ese contexto adquirió preponderancia la lectoescritura como un medio para salir del “atraso y la barbarie”. Por esta razón, fue un área marginal y secundaria. A medida que se estabilizó la situación política tomaron impulso, por su relación con el ideario de progreso propio de la ilustración y la modernidad, la enseñanza del dibujo para los varones y de la música para las damas¹. Esta asociación no fue por azar. Según las teorías y corrientes tanto religiosas, como científicas, médicas y filosóficas de la época, las mujeres presentaban ciertas características cerebrales compatibles con la enseñanza y práctica de la música, y en el caso de los varones la formación en dibujo técnico aportaba competencias útiles para propender al desarrollo en áreas tan variadas como el dibujo de máquinas y herramientas, el dibujo topográfico, y también como una herramienta para el diseño arquitectónico y de planificación urbana.

En el presente artículo describiré el ambiente sociocultural en el que se insertó el aprendizaje musical, los argumentos que presentaron la práctica musical en contexto doméstico como un ámbito femenino, describiré las características más relevantes de esa formación y finalmente, cerraré con algunas conclusiones con respecto a cómo se produjo la formación de una ideología que hasta el día de hoy tiene repercusiones en cuanto a la consideración de la creación y del quehacer musical femenino en nuestro medio. Este ideario se basaba en argumentos seudocientíficos provenientes tanto de la teoría darwiniana como de la frenología, y de incipientes estudios neurológicos y psicológicos. Dentro de este sustrato se relacionó el quehacer musical con ciertas características asociadas a la construcción sexo-género de las mujeres difundiendo el aprendizaje musical como un ámbito propiamente femenino apto para desenvolverse en el espacio privado del hogar. Finalmente, me interesa plantear algunas hipótesis en torno a cómo estos argumentos seudocientíficos se convirtieron en ideologías que perduraron en las opiniones generales en torno a la práctica y el quehacer musical de mujeres de élite y burguesas en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta las tres primeras décadas del siglo XX.

El discurso ilustrado en torno a las mujeres

Los cambios propiciados por el movimiento ilustrado en las naciones latinoamericanas desde fines del siglo XVIII generaron nuevas formas de actuar en las mujeres de la oligarquía terrateniente. El rol de estas mujeres en sociedad y su formación intelectual se vieron afectadas tanto por el aumento del comercio con Europa propio de la ideología liberal, así como por la llegada de numerosos artistas e intelectuales extranjeros. Este rico sustrato ideológico y cultural permite comprender las características de los primeros intentos de intervención sociocultural femenina a principios del siglo XIX.

A partir de esta matriz de pensamiento ilustrado y liberal, desde donde se construye la nación, emergen como territorios anclares de enunciación los ámbitos político, literario, historiográfico y social (Arcos, 2009, p. 11). Como correlato artístico, tanto plástico como sonoro, en el mismo período podemos hallar el origen de los relatos en torno a lo nacional. En el campo de la música esto se expresará mediante la creación y difusión de distintos himnos de corte político patriótico, junto con “danzas de la tierra”, que constituirán los gérmenes de las futuras “músicas nacionales”.

¹La inestabilidad política se debía a los conflictos bélicos propios de los procesos independentistas latinoamericanos.

Este discurso ilustrado definía el hogar familiar como un espacio privado, femenino por antonomasia. Este mismo espacio, presidido por las mujeres del hogar, constituyó el núcleo central para el ejercicio y desarrollo de la práctica ilustrada de la tertulia, las veladas literarias y los salones (Arcos, 2009, p. 7). A partir del siglo XIX, y acorde con los procesos emancipatorios en curso, estos espacios de sociabilidad adquirieron una relevancia mayor. Las competencias femeninas relacionadas con el manejo de la conversación ilustrada fueron definidas por Graciela Batticuore (2005) como *Cultura del Trato*, posteriormente esta práctica se amplió e incluyó la escritura de cartas y la práctica musical (Salomone y Arcos, 2013). Estos espacios constituían el objetivo final para la socialización de las habilidades artístico-musicales. Operaban a modo de taller, donde las mujeres aprendían literatura, arte y música, discutían sus lecturas y mostraban sus propias creaciones artísticas.

Dentro de ese nuevo contexto con ideales civilizatorios y acorde con el modelo hegemónico republicano, los letrados liberales, en oposición a las narrativas tradicionales que asignaban a las mujeres un rol asociado a la religiosidad y la devoción, les otorgaron un nuevo papel en la república. Este nuevo rol, siempre dentro del hogar, en un espacio liminar y despojado de institucionalidad y derechos de igualdad, estuvo enfocado en la formación de competencias para lograr el desarrollo de una maternidad cívica, donde ellas podían apuntar al cambio social mediante la entrega de amor maternal y patriótico (Arcos, 2016, pp. 53-54). Así, las nuevas personalidades femeninas, modernas, ilustradas y burguesas se construirán en un espacio intersticial entre los roles familiares (madre, esposa) y por otro lado, la patria y la sociedad (Arcos, 2009, p. 8).

El ideario seudocientífico

La consideración social de la época tuvo como fundamentos para la educación femenina una serie de argumentos de distinta procedencia. De manera genérica se asoció a la mujer con el ámbito de los sentimientos y a los varones con la racionalidad. En Europa y Latinoamérica se incluyó también dentro de esta asociación mujer-sentimientos-sensibilidad, la relación entre mujeres y música. Por ejemplo, para el caso venezolano la relevancia de la formación musical queda muy clara con la siguiente cita:

La mujer, por su condición de ser más sensible que racional, tenía la doble misión de ser artista y madre, es decir, la doble vertiente de la creación, pues sólo pueden crear, decían muy dentro del espíritu romántico, las almas sensibles. Tanto como cultora de la música y la escritura como por su condición maternal, estaba llamada a convertirse en la modeladora de la conducta colectiva (Alcibíades, 1996, p. 110, en Palacios, 2015, p. 88).

Para Chile tenemos el siguiente ejemplo aparecido en el periódico *El Progreso* (1842) publicitando la reciente aparición de un álbum musical:

Ahora hai otra novedad albúmica que en el país hace ciertamente época. Tenemos por ahí anunciado un album musical, compuesto por el Sr. Lanza. Eso sí que es progreso, difusión de las luces y adelanto no como quiera. Eso sí; los jóvenes sabrán lo que quieran en, materia de letras, pero en cuanto a lo musical no somos capaces de comprender ni el chirrido de una carreta. Eso es en Chile el dominio exclusivo de las bellas (diciembre).

Eso deja en claro que había una autorización para la práctica musical femenina y una consiguiente aceptación social, pero ¿de dónde proviene la asociación de las mujeres con los sentimientos y la música?

Ya señalé que cultural y socialmente había un consenso en cuanto a la sujeción de las mujeres a la autoridad masculina, como a designar el hogar como el espacio femenino. Sin embargo, estas afirmaciones se sustentaban en distintas teorías y argumentos de carácter religioso, científico, político y filosófico de proveniencia europea. De manera general, estos argumentos alcanzaron su apogeo en la segunda mitad del siglo XIX, afirmaban una supuesta inferioridad biológica, psicológica e intelectual de las mujeres, terminando por definir la “naturaleza femenina”. Acorde con esta “naturaleza” se les asoció con la maternidad, la sensibilidad y el sufrimiento (Araya, 2006, p. 6). Otro fundamento de estos argumentos se basó en la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin que señalaba que en el área frontal del cerebro residían las funciones superiores relacionadas con la abstracción y el pensamiento racional. Se concluyó que, en consecuencia, debían tener un tamaño mayor en los hombres que en las mujeres. Posteriormente, se comprobó que dichas funciones no residían allí y que tampoco existía una gran diferencia de tamaño cerebral en hombres y mujeres. Pese a esto y siguiendo a Foucault, las teorías se convirtieron en ideologías y preservaron una realidad amparándose en argumentos de origen científico, y pese a que fueron desmentidas posteriormente de manera empírica y científica, la creencia ya estaba fuertemente asentada (Araya, 2006, p. 7).

Otra doctrina que influyó en la consideración del rol de la mujer en sociedad fue la frenología. Esta pseudoteoría sostenía que todas las cualidades humanas, intelectuales, motoras, espirituales y morales, tenían una ubicación específica dentro del cerebro, que su desarrollo era distinto dependiendo del sexo y que podían determinarse mediante la observación craneal. Importantes médicos de la época concluyeron que, de manera general y por conformación cerebral, las mujeres tenían más desarrollada la *adhesividad*, la *conyugatividad*, la *amatividad* y la *filoproletividad*, cualidades que evidentemente debían orientarse al cuidado familiar (Araya, 2006, p. 15).

También hubo estudios médicos que relacionaron –y terminaron por confundir–, lo fisiológico con lo patológico en la mujer. Se asociaron los procesos biológicos y fisiológicos femeninos como la menstruación, el embarazo, la lactancia y la menopausia, por nombrar algunos, con trastornos que nada tenían de fisiológicos como la enajenación mental. Una de las asociaciones más dañinas fue la que vinculó distintos rasgos de trastornos mentales y el útero, señalando conexiones entre este y la histeria², entre el útero y todo tipo de alteraciones nerviosas, e incluso entre el útero y la epilepsia (Araya, 2006, p. 12). De hecho, el doctor Orrego Luco, eminencia médica en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, señalaba que la histeria era “patrimonio de la mujer elegante, coqueta y hermosa” (Araya, 2006, p. 13).

La última influencia relevante en la conformación de la opinión general en torno a las mujeres fue la del médico y criminólogo César Lombroso (1835-1909) quien, inspirado en los trabajos del neurólogo Paul Möbius y tomando insumos de la frenología, afirmaba que el cerebro de la mujer era más pequeño que el del hombre, lo que se evidenciaba en una menor habilidad para los trabajos manuales y en un razonamiento débil influenciado por los sentimientos.

²La palabra histeria proviene del griego hyster que quiere decir útero.

Todas estas teorías, de distinto origen, explican el andamiaje que sustentó una idea de la inferioridad biológica y psicológica de la mujer. En este sentido, cualquier disciplina que sirviese para reafirmar los postulados que la ciencia y la heteronorma indicaban como ámbitos femeninos fueron denodadamente impulsados y desarrollados, sobre todo si su práctica se podía llevar a cabo en el espacio privado del hogar. Como las teorías médicas señalaban a la inactividad como una de las causas de la histeria, la necesidad de contar con aficiones acordes con el ideario femenino impuesto por la sociedad, impulsó el fomento por la práctica musical.

La educación musical femenina

Estos nuevos insumos de tendencia positivista reafirmaron la relación entre mujer, sentimientos y sensibilidad. Posicionaron a las mujeres en una situación de subordinación y las conminaron al espacio privado. Sin embargo, si bien la asociación música y mujer era más antigua, en el siglo XIX se relacionó a la mujer con los sentimientos, la sensibilidad, los afectos y la música.

La popularidad de la práctica musical femenina dentro de los círculos burgueses y de élite cobró mayor impulso y difusión gracias a los manuales de señoritas que, acordes con los ideales ilustrados y las creencias que promovían la música como un pasatiempo adecuado para las mujeres, acorde también con los lineamientos generales de los ideales civilizatorios, ilustrados y de progreso.

Un ejemplo relevante para Latinoamérica por su circulación en diversos países constituyó el libro *Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana*, editado en Londres por Ackerman en 1828 y "dedicado a las Señoras de la Sociedad de Beneficencia Pública de Buenos Aires". En este libro se señala la gran importancia de la música en la formación de las niñas. El objetivo de la educación para la mujer era formar:

Una mujer amable, templada, modesta, que inspecciona, y dirige todas las operaciones de su familia, que educa a sus hijos, y hace feliz al compañero de su suerte, si además de estas prendas esenciales, sabe tomar parte en una conversación interesante, dibujar con gusto y corrección, cantar con alma y método, y descifrar en el piano una sonata, reúne todo cuanto puede atraerle el respeto, y el cariño; todo lo que satisface al alma y recrea, y distrae la imaginación. Con esta variedad de recursos puede aligerar el peso de sus males, suavizar el rigor de las obligaciones, dar nuevos atractivos a la vida doméstica, y hacer durable e irresistible su imperio (p. 74).

Esta difusión de la enseñanza de la música para las mujeres también tuvo eco en la prensa Latinoamericana. Por ejemplo, la revista literaria mexicana *El Iris*, en 1826 afirmaba "La música es sin duda uno de los adornos más bellos que pueden acompañar la educación de una señorita. Ella refina y perfecciona aquella dulzura de genio, buen gusto y sensibilidad que la caracteriza, y que formado el consuelo de la casa paterna acaba por ser la delicia de un esposo". (*El Iris* en Bitrán, 2013, pp. 115-116). Y existieron también reglamentos que apoyaron su realización, como el decreto emitido en 1848 en el Distrito Federal de ciudad de México que señalaba:

Ésta se arreglará a su sexo, y nada se omitirá para que sea aún más completa que la que se da en los mejores establecimientos de Europa, pues comprenderá un gran número de oficios mecánicos tan agradables como lucrativos. La enseñanza de la lengua francesa, del dibujo y de la música vocal e instrumental entrará como parte precisa, en el plan de la educación de las niñas” (Bitrán, 2013, p. 116).

De manera general, los objetivos para la educación femenina se podían resumir en inspirar el amor por la religión, comunicar sentimientos generosos y elevados, adornar el espíritu con conocimientos variados y útiles y realizar dicha instrucción con las artes de agrado entre las cuales se encontraba la música (Stuven, 2011, p. 322). Esta formación se impartía en el hogar o en colegios de señoritas y se resumía principalmente en el aprendizaje de la música, de labores de mano e idiomas, y algunas de ellas también recibían algún tipo de formación en catecismo, literatura, gramática y aritmética (Arcos, 2016, pp. 60-61). Específicamente, la formación musical de las niñas y jóvenes requería solvencia económica de las familias, puesto que había que contratar maestros de música, generalmente extranjeros, que posibilitasen la formación especializada en la praxis y lectura de la música escrita y también debían adquirir objetos suntuarios y generalmente importados, como manuales, instrumentos y partituras que posibilitasen dicha práctica. En este sentido, los objetos musicales tenían un valor, más que como mercancías, como signos dentro de un “sistema de signos de status” (Appadurai, 1986, p. 65). Para el caso chileno Eugenio Pereira señala que:

El maestro de música fue un personaje obligado, a veces pintoresco en el seno de las familias aristocráticas. El buen tono de la sociabilidad exigía estos estudios como atributos indispensables de la educación femenina. Generalmente era un suplicio cotidiano de la rutina postescolar de la familia: tortura colectiva frente al instrumento elegido, para poder traspasar la etapa heroica del solfeo. Este tipo de enseñanza estaba destinado a una clase social restringida, pues el precio de los instrumentos exigía sacrificios económicos para su adquisición (1957, p. 103).

Dentro de la práctica musical decimonónica se distinguía tajantemente entre el profesional y el aficionado. Profesional era regularmente un varón quien, con fines de subsistencia, interpretaba diversos instrumentos, componía repertorio funcional, arreglaba música para diversos fines y para distintos formatos instrumentales, ejercía la docencia de manera particular o en establecimientos educacionales y participaba de conciertos públicos.

A diferencia del anterior, los aficionados, que superaban con creces el número de los profesionales, eran en su mayoría mujeres. Gracias a su formación, alcanzaba un nivel de desarrollo técnico variable. Realizaban la mayoría de las funciones del profesional, pero no requerían ni utilizaban dicha praxis para ganarse la vida, excepto en contadas excepciones donde la música servía para compensar una situación económica desventurada. De ahí la diferencia entre el aficionado y el profesional, puesto que “La música como carrera era para una clase social más baja: el músico profesional era un asalariado que enseñaba y tocaba en orquestas para ganarse la vida” (Bitrán, 2013, pp. 114-115).

Generalmente, la formación musical femenina estaba destinada para el agrado de su familia y para su propio goce. Pese a que el escenario habitual de las mujeres era el salón familiar, también se presentaban en conciertos pero solo con fines filantrópicos. La finalidad de esta praxis era, además de ser un símbolo de distinción y ser un medio de esparcimiento para las damas, animar y participar activamente de las veladas familiares, tertulias y salones. En este sentido, la praxis musical constituyó un medio de expresión “autorizado” para las mujeres en aquellas sociedades, por ser considerado dentro del campo propio de lo femenino y los sentimientos, como ya analizamos, junto con la función de “agrado”. Durante la segunda mitad del siglo XIX en Chile la asociación entre de sentimientos, sensibilidad y femineidad fue un asunto asumido por toda la sociedad. Las prácticas de la sociabilidad ilustrada como la lectura, la escritura y la interpretación musical a mediados del XIX comparten una serie de características comunes, en que cobran relevancia conceptos comunes como la “inspiración” el “anonimato” y la “emoción” (Batticuore, 2005, p. 113).

Con un criterio de género, la principal afición para las damas era el piano y el canto y para los varones el violín, la flauta y también el piano. El notable desarrollo de la práctica musical influyó en que un importante número de mujeres aficionadas se sintiese motivada por mostrar sus intereses y aptitudes musicales, llegando un número considerable de ellas a editar algunas de sus creaciones. A modo de ejemplo, Eugenio Pereira señala que “La enseñanza del canto alcanzó pareja difusión que la del piano en las altas clases sociales y unida al estudio de la teoría, produjo una curiosa generación de compositoras femeninas en Chile” (1957, p. 105).

La práctica de la música en el siglo XIX estaba basada en una formación musical integral que involucraba de manera conjunta la enseñanza de instrumentos (piano, arpa y violín principalmente), de canto, armonía, teoría y composición. Este tipo de enseñanza explica, en parte, el gran volumen de la edición nacional durante la segunda mitad del siglo XIX³.

Pese al incentivo que recibía la práctica musical femenina la exposición al público podía constituir una afrenta para el honor de la familia, y las convenciones sociales indicaban que las mujeres debían, a toda costa, mantener el pudor. Por esto, se preocuparon por minimizar las consecuencias que pudiese acarrear la exposición pública de sus trabajos creativos, sobre todo en el ámbito literario, para evitar grietas en el “ideal de la mujer doméstica” (Arcos, 2010, p. 35). En el ámbito específico de la composición musical, las mujeres utilizaron estrategias que les permitieron resguardar el honor familiar. Por esto publicaron mediante figuras de autoría velada, autoría furtiva, seudonimato y anonimato. Finalmente, la mayoría de estas creaciones fueron pensadas para ser compartidas en un círculo reducido de amigos y familiares.

Esta faceta como compositoras, al igual que en el campo literario, se puede relacionar con la inspiración y con los sentimientos, presupuestos románticos, que les quedaban muy bien a las mujeres literatas según Batticuore (2005), pero que concuerdan también con la creación musical femenina y con el uso de tópicos como medio de comunicación para la construcción de significados que pudieran ser recibidos por otras

³ Un reciente proyecto de big data llevado a cabo por los musicólogos Fernanda Vera y José Manuel Izquierdo ha consignado en una sola base de datos toda la edición de música chilena de salón que se conserva en archivos y fondos nacionales de música, ha dado como resultado más de 1300 piezas de edición nacional desde 1839 hasta 1910. Este proyecto ha permitido manejar números objetivos en torno a este repertorio y el posterior análisis con un software especializado de manejo de big data ha permitido ver una cantidad de variables que antes no se conocían.

mujeres. Este uso de tópicos en los títulos y paratextos, así como el empleo del melodismo romántico como principales herramientas compositivas, constituirán las principales herramientas utilizadas por las mujeres compositoras de la segunda mitad del siglo XIX en Chile. Por estas razones las mujeres utilizaron este medio creativo para expresarse mediante un medio que les estaba permitido y así, por ejemplo, manifestaron opiniones políticas a través de los títulos y los paratextos incluidos en las partituras. Este mismo modo de expresión servía también para que pudiesen enviar mensajes a posibles receptores y para adoptar un posicionamiento claro.

Esta necesidad de resguardar la felicidad familiar y la armonía doméstica fue lo que, mayormente, limitó a la mujer letrada y por extensión, a la mujer compositora. Como ejemplo podemos mencionar una cita de Flora Tupper, hija de Isidora Zegers, refiriéndose a las creaciones musicales de su madre:

Estuvo pensada para su propio uso y goce y, posiblemente, para ser compartida con sus más cercanos, ligados a ella por lazos de parentesco y amistad. Por ello, la preservación de su obra musical fue un asunto de familia, no un tema público (Flora Tupper, en Merino, 2010, p. 54).

Evidentemente, para Tupper existía un espacio muy delimitado entre la acción de su madre como tal y su posible exposición pública como compositora musical, sin embargo, es evidente en el comentario la consideración social del rol de la mujer músico de la época.

Un ejemplo de la relevancia de la actividad musical femenina en la segunda mitad del siglo XIX lo constituye la construcción de género que realizó Alberto Blest Gana para el personaje de Leonor en *Martín Rivas*, sobre la cual Carmen Peña (2010) señala: “Leonor habla de música, lee música escrita, memoriza piezas y domina el instrumento. Incluso, como se verá, simultáneamente puede conversar y dar vuelta las páginas de la partitura que tiene a la vista, equivocándose sólo en una oportunidad.” (p. 23).

Otra forma de inserción sociocultural dentro del ámbito musical fue la utilización de la prensa como un medio de difusión de su labor artístico-musical, sobre todo mediante la publicidad de conciertos y ediciones musicales, y también mediante la publicación de partituras como suplementos dentro de los periódicos. También ejercieron su acción mediante la gestión y dirección como fue el caso de Isidora Zegers y su relación con el *Semanario Musical*.

Finalmente, otro riesgo que acarrea el exceso de afición a la música era el descuido de su formación moral, así como de las labores que le correspondían en el hogar. Este temor ya estaba presente en Chile durante la primera mitad del siglo y lo menciona de manera directa Mercedes Marín (1892) en su Plan de estudios para una niña donde señala:

El aprendizaje de la música o del dibujo debe entrar como un bello adorno en la educación. Es preciso observar la disposición de la niña en la elección de la habilidad que deba adquirir, i mirar que la excesiva afición a estas cosas no la distraiga de otras mas importantes, ni perjudique su moral, inspirándole las pretensiones de la vanidad. No obstante, un talento músico bien adquirido i llevado a la perfección suele ser un recurso en una situación triste; i por tanto no se debe omitir perfeccionarlo cuando hai medios i disposiciones aventajadas” (p. 515).

Como ejemplo de un caso nicaragüense, el médico Ignacio Vado y Lugo señala que “aun cuando se logra el resultado que se propone el que se dedica a ella, de divertír y arrancar algunos aplausos al capricho de los

oyentes, ¡Ah, qué efímeros y pasajeros son éstos, y a costa de cuántos trabajos se consiguen, desatendiendo muchas veces otros aprendizajes...” (Vado, 1850, p. 177, en Palacios, 2015, p. 97).

Por su parte, las mexicanas con excesiva afición a la música recibían la denominación de “filarmónicas” pues no hablaban “de cosas de cocina ni de aptitud doméstica, porque es forzoso descuidar todo lo que no tiene que ver con la solfa [...]” (Bitrán, 2013, p. 128). Esta definición concordaría con la descripción que hace Flora Tupper de su madre, Isidora Zegers:

En cuanto a costura, cocina, no solo carecía mi madre hasta de la menor noción de esa clase de trabajos tan necesarios en la mujer, sinó que se oponía a que sus hijas las aprendieran y se incomodaba cuando oía alabar alguna otra mujer de diestra de manos para la aguja y sobre todo para la cocina o repostería, que ella calificaba de trabajos vulgares y solo capaces de entretener a tontas y golosas amigas de comistrajos (Merino, 2010, p. 55).

A modo de cierre

La construcción de las subjetividades femeninas, en su condición de subalternas, se desarrolló mediante modos de enunciación a partir del sistema patriarcal en el que se veían inmersas. Si bien los discursos teológicos, médicos, filosóficos, políticos y científicos apoyaron la idea de la inferioridad biológica, psicológica e intelectual de la mujer, éstas, desde los espacios autorizados como la práctica musical, fueron capaces de emitir su propia voz, sin contravenir el orden cristiano tradicional en el que habían nacido. De este modo, además de la inserción sociocultural femenina mediante la palabra escrita, la interpretación y la creación musical constituyeron nuevos espacios de enunciación y participación en la producción cultural chilena del siglo XIX.

Las mujeres burguesas y de élite, por lo general, se sintieron muy marcadas por el autorreconocimiento del lugar que ocupaban en la sociedad, siendo primero madres y luego sujetos, pero nunca autónomas. El camino que iniciaron, desde la subalternidad y a partir de un espacio de seguridad que les dio la música y su escritura como modo de expresión de la creatividad, puede relacionarse tanto con el afán de libertad que buscan como con el momento histórico-social que les toca vivir.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX la práctica femenina de la música aún continúa, pese a que pierde relevancia por distintas razones. La llegada de aparatos reproductores de audio, el cine, la modernización del hogar familiar, y el cambio en los modelos de enseñanza de la música, junto con la implementación de un nuevo modelo de arte y del artista con formación universitaria constituyeron el fin de este modelo de aprendizaje y práctica musical femenina.

Desde ahora en adelante, el músico será profesional y de formación académica, de preferencia universitaria. No trabajará con la inspiración ni con el sentimiento, sino que dominará las técnicas modernas de composición, y sus creaciones, racionales, constituirán la vanguardia de la creación artística chilena. Esto evidentemente se contrapuso con el modelo de práctica musical femenina decimonónica, y mediante juicios de gusto y valor pasó al olvido casi un siglo de práctica y creación musical en nuestro medio.

Bibliografía

- Appadurai, A. (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. Mexico: Grijalbo.
- Araya, C. (2006). La construcción de una imagen femenina a través del discurso médico ilustrado. Chile en el siglo XIX. *Historia*, 1 (39), 5-22.
- Arcos, C. (2009). Musas del hogar y la fe: la escritura pública de Rosario Orrego de Uribe. *Revista Chilena de Literatura* (74), 5-28.
- (2010). Novelas-folletín y la autoría femenina en la segunda mitad del segunda mitad del siglo XIX en Chile". *Revista Chilena de Literatura* (76), 27-42.
- (2016). Figuraciones autoriales: La escritura de mujeres chilena en el siglo XIX (1840-1890). *Revista Iberoamericana* (254), 45-69.
- Arcos, C. y Salomone, A. (2013). Mujeres e Independencia en Chile. La cultura del trato y la escritura de cartas. *Teresa Revista de Literatura Brasileira*, 205-221.
- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bitrán, Y. (2013). La buena educación, la finura y el talento. Música doméstica en las primeras décadas del México independiente. En *La música en los siglos XIX y XX* (Ed. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013) (pp. 115-157) México.
- Marín, M. (1892). Plan de estudios para una niña. En M. Amunátegui (ed.), *La Alborada Poética en Chile después del 18 de setiembre de 1810*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Merino, L. (2010). Los inicios de la circulación pública de la creación musical escrita por mujeres en Chile". *Revista Musical Chilena* (213), 53-76.
- Palacios, M. (2015). La música y la educación femenina en la Venezuela del siglo XIX. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* (45), 87-103.
- Peña, C. (2010). El piano de Leonor. Una mirada a la interpretación musical de la heroína de Martín Rivas, *Resonancias* (26), 21-39.
- Pereira, E. (1957). *Historia de la música en Chile (1850-1900)*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile
- Stuven, A. (2011). La educación de la mujer y su acceso a la universidad: un desafío republicano. En Stuven, A. y Fernandois, J. (eds). *Historia de las mujeres en Chile*, Tomo I. Santiago: Aguilar.

Fernanda Vera Malhue
Fernanda.veramalhue@gmail.com
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

NUEVO REPERTORIO DE DANZAS CHILENAS PARA BIG BAND JUVENIL

Rodrigo Álvarez Vidal. Diseño y diagramación: Cristián Merino C. Fotografía: Mariana Hernández. Frontera Impresiones, Concepción. 2018.

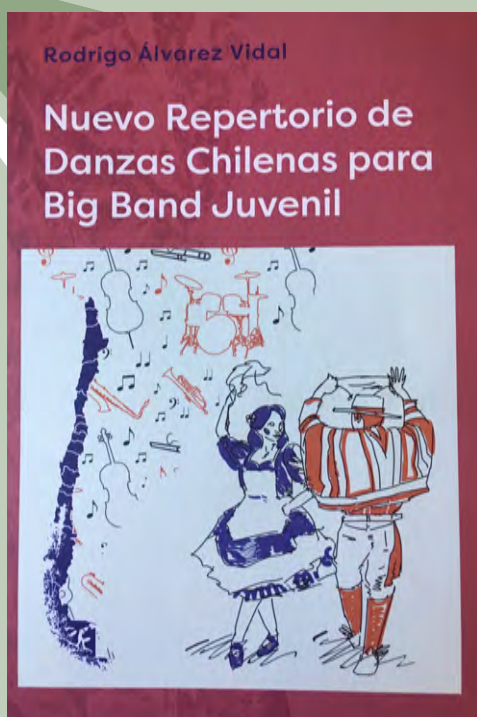
El texto que nos presenta Rodrigo Álvarez corresponde a una autoedición del autor y fue realizado gracias a aportes del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Fondo de la música), del Departamento de Música de la Universidad de Concepción y del Centro Artístico Cultural Concepción. Consta de 10 secciones, las primeras 3 se constituyen textos de presentación siendo la tercera un texto explicativo y contextual de mano del propio autor. Las 5 secciones siguientes corresponden a las danzas para *big band* propiamente tales y se desglosan del siguiente modo, vals, huayno, cachimbo, sirilla y cueca.

Finalmente, las secciones 9 y 10 corresponden a una bibliografía y a una nota sobre el autor.

En la tercera parte, la sección explicativa “palabras del autor” Rodrigo Álvarez expone que el presente libro pretende relacionar tres áreas que son de interés para él. A saber, la composición y arreglos, la didáctica de la música y la exploración de algunas danzas chilenas (13).

El autor declara que la inquietud por crear estos repertorios surgió de una experiencia laboral como instructor de *big band* donde pudo constatar personalmente la inexistencia de repertorio para este formato que “abarcara lo amplio y diverso de nuestra música”. En consecuencia, el autor se propone entregar un repertorio funcional didáctico de nivel inicial para *big band* juvenil (13) y espera que este trabajo pudiera “ser desarrollado interdisciplinariamente entre música y danza”, además de enriquecer el diálogo entre distintos géneros como la música tradicional folklórica y el jazz. Como bien declara el propio Rodrigo Álvarez declara, no pretende ser clasificado como “música de arte” sino que está orientado a servir de insumo para fomentar las competencias y capacidades de jóvenes que se inician tanto en la música como en el trabajo de ensamble de este formato orquestal en particular. Al parecer, como vientos se subentienden saxofones, trompetas y trombones.

Del análisis del repertorio contenido en el libro se concluye que el repertorio puede, efectivamente, ser utilizado en una *big band* de nivel inicial. La partitura general fue hecha de forma didáctica, precisa y sigue estándares generales de escritura propios de los arreglos escritos para orquestas profesionales. Las *particellas* son claras, muy funcionales y están en condiciones de ser leídas de manera clara por el instrumentista, lo que se repite



en todos los instrumentos incluidos en los arreglos. En cada una de las danzas se indican de manera específica las secciones, fraseos, dinámicas y articulaciones, lo que facilita la labor del director o de los instructores de fila, quienes no tendrán mayores dificultades para tocar las partes, sino que simplemente podrán ceñirse a lo que está escrito.

El repertorio fue construido en base a patrones rítmicos de géneros de danza de tradición folklórica como el vals, el huayno, cachimbo, sirilla y cueca. En cuanto a la construcción melódica, esta es bastante libre, a veces muy elemental y otras con mayor desarrollo. Cada melodía es coherente con el plan armónico elegido para cada danza, y si bien no siempre presenta giros melódicos característicos y propios de cada danza musical, si se puede identificar claramente cada una de ellas gracias a la base rítmica.

En cuanto al uso de la armonía, el joven estudiante se va a encontrar tocando dentro de un universo armónico relativamente complejo, compuesto por acordes que además de presentar la tríada se han visto enriquecidos con séptimas, novenas, treceñas y otras notas adicionales. También se encuentra muy presente el enlace II-V-I tan utilizado en el jazz. Este contexto armónico desafiará al estudiante a estudiar e interpretar su parte con mayor prolijidad, ya que a veces tocará líneas melódicas y otras veces tocará acompañamientos a la melodía principal. Si bien armónicamente algunas de las danzas son sencillas y acordes con el nivel de competencias musicales al que están dirigidas, en algunas de ellas se aprecian dificultades rítmico-armónicas que entorpecerán el montaje de la pieza, lo que más que significar un problema, pudiese constituir un desafío para el director. En ese sentido, uno de los cuidados que se deberán tener en cuenta para la obtención de un buen resultado sonoro con este repertorio, será la mantención de un trabajo de montaje fino y meticuloso al momento de abordar

el estudio y ensamble de la *sección rítmica*, que incluye guitarra, piano, bajo, batería y percusión. Este trabajo deberá ser complementado con una preparación detallada de los instrumentos de viento, ya sea maderas y bronces, en cuanto a justeza y precisión rítmico-melódica de cada una de las secciones en las diversas danzas.

La extensión de las piezas es breve, y al parecer están más pensadas como repertorio de lectura y ensamble, que como repertorio para ser presentado frente a un público. Esto no le resta mérito, ni valor pedagógico, puesto que toda la música compuesta y orquestada es original y contribuye a aumentar el repertorio de obras chilenas para el formato de *big band* de nivel inicial.

De manera crítica planteamos diferentes aspectos que pudiesen haber sido considerados, o que se pueden ser tomados en cuenta en el futuro, en nuevos trabajos del autor. Musicalmente consideramos que deberían haberse incluido solos, en un comienzo escritos y con la opción de que también puedan improvisarse, con el objeto de darle variedad y contraste a la composición y que no sea un arreglo cerrado donde todo está escrito, lo que se opone a los principios básicos del jazz que se basan en la improvisación y la variación. Otro elemento que podría considerar el autor para un próximo trabajo podría ser la inclusión de *solos de sección*, ya sea de la sección de saxofones, o bronces, escritos al unísono o armonizados.

En cuanto a la presentación material del libro, se habría agradecido mucho la inclusión de un disco o un link de descarga, que permitiese la lectura digital o bien la descarga e impresión de las partes y del *full score*. Finalmente, y solo como un detalle, el libro en sí es de difícil manipulación, sus tapas blandas favorecen que se resbale del atril e impide una lectura fluida y fácil.

Santiago Cerda C.
Director de Los Andes Big Band
santiagoenri@gmail.com

• NOTAS

XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical

"Apertura en la educación musical latinoamericana del siglo XXI: acciones y reflexiones"

Entre los días 30 de julio y 3 de agosto, se llevó a cabo, en la ciudad de Lima, Perú, un seminario promovido por FLADEM¹, el XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical, con el tema "Apertura en la educación musical latinoamericana del siglo XXI: acciones y reflexiones". Este encuentro fue organizado por la sección nacional de FLADEM Perú y por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El evento se caracterizó no solamente por la intensa actividad pedagógica y musical, sino también por propiciar un espacio de encuentro, de intercambio de saberes, de encantamiento, de la escucha de muchas voces y sus distintos acentos.

Aproximadamente 500 educadores y educadoras musicales venidos de más de 12 países de América Latina pudieron –más allá de intercambiar ideas–, conocer y reflexionar un poco más sobre las muchas realidades de la educación musical del continente, buscar nuevas referencias, reencontrar antiguos colegas y además tener la oportunidad de hacer nuevas amistades, ampliando la red de contactos en el área.

Estuvieron grandes maestros de la educación musical latinoamericana, estuvieron presentes, como las fundadoras de FLADEM: Violeta Hemsy de Gainza (Argentina), Carmen Méndez (Costa Rica),

Gloria Valencia (Colombia) y Marisa Fonterrada (Brasil), además de otros renombrados educadores y educadoras, como Teca Alencar de Brito (Brasil), Erin Vargas (Venezuela), Behomar Rojas (Venezuela), Lili Romero (Perú), Alejandro de Vincenzi (Argentina), Alejandro Simonovich (Argentina), Pepa Vivanco (Argentina), Ethel Batres (Guatemala), entre tantos otros, además de jóvenes estudiantes, educadores y educadoras de diferentes segmentos y países.

Con el fin de fomentar entre los/as participantes, en su mayoría profesores/as de música, la reflexión y vivencia de una educación musical basada en la creatividad, la libertad y la flexibilidad, el seminario proporcionó espacios de encuentro, de intercambio de propuestas pedagógicas musicales por medio de talleres, de muestras musicales, de materiales didácticos, de investigación, además de publicaciones, comunicaciones, plenarios, mesas redondas, entre otras actividades.

Los temas discutidos durante el seminario fueron:

- La educación musical y los procesos creativos del profesor: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué?
- La situación de la educación musical en América Latina: ¿estamos frente a una eliminación progresiva?
- ¿Inclusión excluyente, exclusión selectiva o integración? Educación Musical en la diversidad.
- Contextos contemporáneos de la educación Musical: criterios de reconocimiento, valoración y aplicación.
- La formación continua del educador musical

¹ El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), fundado en 1995, es una institución autónoma que incluye educadores musicales de dieciocho países de América Latina, que buscan la promoción, el fortalecimiento y valoración de sus prácticas pedagógicas. FLADEM es un foro independiente que cuenta con asociados que pagan una baja cuota anual, puesto que tiene como premisa incluir el mayor número posible de educadores, de diferentes niveles de enseñanza, desde la educación infantil hasta el posgrado. Es característica del Foro la búsqueda constante por espacios alternativos que propicien, a los educadores musicales, la reflexión sobre modelos educacionales diferentes de los utilizados en Europa y en América del Norte, valorizando así, la realidad sociopolítica-cultural de los países que lo componen. Los principios de FLADEM pueden ser encontrados en el siguiente enlace: <https://www.fladembrasil.com.br/os-principios>.

latinoamericano: contribuciones de FLADEM.

Este seminario contó además, con un nuevo espacio formativo titulado “I Curso Formativo Internacional de FLADEM”, que tenía como objetivo fortalecer los principios pedagógicos de FLADEM: las “Pedagogías Abiertas en la Educación Musical”², por medio de “Talleres formativos en FLADEM”. Este curso se realizó con profesores invitados para la realización de talleres prácticos pedagógicos, instancias de intercambio y de contextualización, ruedas de lecturas comentadas y talleres de construcción metodológica. Los talleres ofrecidos en este curso fueron diversos en sus propuestas, privilegiando espacios de creación, participación, exploraciones sonoras, sensoriales y musicales.

Este conjunto de actividades y reflexiones, tuvieron un resultado positivo, porque a partir de las prácticas vivenciadas en los muchos talleres ofrecidos, de las lecturas realizadas, fue posible hacer conexiones, establecer puntos en común, discutir nuevas situaciones y llegar a un mayor entendimiento y profundización del concepto de pedagogía abierta³ por parte de los participantes, inclusive por aquellos que estaban participando por primera vez de un Seminario organizado por FLADEM.

Los “Talleres de Intercambio”, a cargo de educadores musicales de diversos países, seleccionados por el Comité Académico, tuvieron el propósito de compartir prácticas innovadoras y experiencias propias de las realidades latinoamericanas. Fue posible además, asistir a las presentaciones de investigaciones y publicaciones académicas interesantes y diversas, conocer nuevos materiales didácticos y pedagógicos, posibilitando

una ampliación de experiencias estéticas y de repertorio, siempre recibida con mucho entusiasmo por parte de la audiencia.

Por todas partes, entre una actividad y otra, en el camino entre el auditorio y una sala de clases, en el café o a la hora de almuerzo, se veían pequeños grupos de participantes de diversas nacionalidades, cantando y bailando músicas tradicionales de diferentes países con diversos instrumentos. En los talleres, en las presentaciones artísticas y en los grupos de conversación, los idiomas se alternaban, en algunos momentos en portugués y en otros en español, o incluso en una combinación de ambos, emanando una gran empatía, afectividad y musicalidad.

Se puede decir que todos volvimos a nuestras realidades con nuestra maleta “rellenada” de reflexiones, melodías que nos permitieron conocer y apropiarnos de las muchas músicas y saberes musicales de nuestra querida América Latina. Volvimos también más fortalecidos por estar cada vez más conectados a una red de profesionales poco a poco más conscientes y alineados en la promoción de una educación musical orientada a la formación integral del ser humano.

Claudia M. Freixedas

Superintendente Educacional do Projeto Guri

Professora da Faculdade Canatareira. São Paulo, Brasil

Traducción Carlos Delgado L.

Departamento de Danza

Facultad de Artes, Universidad de Chile

² La pedagogía musical abierta es aquella basada en la creatividad, en la libertad y en la flexibilidad. Las propuestas pedagógicas abiertas deben presentar una disposición para agregar, para experimentar nuevos procedimientos, y los planes curriculares deben ser dinámicos, con posibilidades constantes de cambio y reorganización; deben siempre estar atentos a las necesidades, intereses y en las relaciones entre los elementos de los grupos, así como sus reacciones frente a las propuestas vivenciadas (FREIXEDAS, 2015).

³ Para saber más vea el artículo de Teca Alencar de Brito, en la revista de ABEM, v.20, nr.28.pg 105-1017, de 2012, en el sitio <http://www.abemedu-cacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/107>



II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial

El II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial, realizado el 26 y 27 de abril de 2018, se presentó como continuidad del que fuera llevado a cabo en agosto y septiembre de 2017, en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti (Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esta nueva edición, organizada por el Dr. Favio Shifres, el Mg. Daniel Gonnet, el Dr. Guillermo Rosabal-Coto y el Prof. Lic. Sebastián Tobías Castro, tuvo por objetivo interpelar la imposición de los modos de conocer, ser y estar en el universo imperantes en el mundo poscolonial que consideran a la música como un objeto elaborado para ser contemplado, independientemente del sujeto que lo realiza. En este sentido, adquiere relevancia cuestionar el pensamiento único y global, reconsiderar nuestro lugar como educadores musicales y celebrar la posibilidad de aunar esfuerzos para revalorizar las experiencias musicales pluriversales y las categorías con las que les asignamos valor.

El seminario se realizó mediante videoconferencia, conectando la Universidad de Costa Rica (Sede Rodrigo Facio - San Pedro, Costa Rica) con la Universidad Nacional de La Plata (Sede Posgrado: Edificio S. Karakachoff - La Plata, Argentina) y los nodos de transmisión en Victoria (Columbia Británica, Canadá) y Oberá (Misiones, Argentina). Se organizaron alrededor de cuatro sesiones con temáticas diferentes, que fueron presentadas en dos días consecutivos (26 y 27 de abril de 2018) por cuatro expositores con destacada experiencia en el campo de la educación musical:

Feminismo decolonial y estudios sonoros por Susan Campos Fonseca (Universidad de Costa Rica)

La presentación de Susan Campos Fonseca analizó el rol de la mujer en el ámbito de la música electrónica, cuestionando el método historiográfico como la vía más conveniente para su estudio. De este cuestionamiento se deriva que, en tanto sigamos empleando el método historiográfico para aproximarnos a este conocimiento, arribaremos a los mismos resultados: un canon geo(bio)políticamente situado (nunca “aquí”, sino “fuera de aquí”). Impulsado por la tecnología, este canon favorece la dependencia y el consumismo, y desalienta, por el contrario, la sostenibilidad, la sustentabilidad y la autogestión. La ausencia de tecnología local, entonces, nos vuelve cautivos de las empresas transnacionales que mediante un uso estandarizado e irreflexivo de la tecnología, imponen sus modos de ver, pensar y estar en el mundo. La necesidad de crear una cultura tecnológica que promueva la producción local se presenta así, como requisito para el camino hacia la descolonización, en otras palabras, como una forma de desarticular su sentido de poder para situarse desde un “aquí”.

Como alternativa al método historiográfico, la presentadora propone la autoetnografía. Adhiriendo al musicólogo López Cano (2014) en su pregunta “¿cómo podemos orientar las tareas de investigación al estudio de las rutinas, ideas, quehaceres y actividades del propio investigador?”, se plantea los siguientes interrogantes: “¿qué quería experimentar? ¿para qué quería hacerlo? y ¿cómo quería hacerlo?”.

Además de la cuestión tecnológica, también se preguntó cómo las mujeres en el ámbito de la música electrónica querían ser vistas y cómo en realidad se las mostraba: “mujer robot/ mujer artificial”. En este sentido, entendiendo al ámbito de la música electrónica como eminentemente masculino, rescata las formas creativas de abordaje y cuestionadoras de dichas tendencias.

Cosmovisión y prácticas culturales indígenas y la descolonización de la educación musical por Héctor M. Vázquez Córdoba (Universidad de Victoria, Canadá/Universidad Veracruzana, México)

¿Por qué estudiamos la música que estudiamos? Esto es lo que se ha preguntado Héctor Vázquez y, seguramente, nos hemos preguntado muchos de nosotros durante nuestra formación musical, en especial los que alguna vez transitamos por la academia. La música académica (también conocida como “cultura”), por su alto grado de teorización y las exigencias implícitas en el desarrollo de habilidades musicales, se ha convertido en un objeto de estudio idealizado en el interior de instituciones de formación musical, invisibilizando por ello numerosos estilos y géneros que “*no cumplen esos estándares de calidad*”. Este es el caso, por ejemplo, de la música huasteca de México que, por sus raíces indígenas, es considerada “salvaje” o “exótica” y se aprende por fuera de los espacios formales de formación musical. En este contexto, el presentador sostiene que en Latinoamérica el consumo reiterado de música académica es evidente y data de los tiempos de la colonia. A esta valoración exacerbada por todo lo extranjero en detrimento de lo originario se la conoce como *malinchismo*. A raíz

de esta colonización, dicha música todavía se impone como un saber necesario, legitimado y, por ende, poco cuestionado en la formación de músicos profesionales (Bourdieu, 1984).

Como propuesta decolonial a esta imposición, Héctor Vázquez invita a “llevar” la música huasteca a las escuelas mexicanas, revalorizando métodos de enseñanza alternativos como la transmisión oral a partir de un hacer situado, mediante la participación de quienes él llama “portadores de cultura” (referentes de comunidades originarias que, por su indiscutido conocimiento de la música indígena, puedan facilitar este acercamiento). A partir del concepto de *posicionalidad* (Styres, 2017), promueve una reflexión acerca de: ¿de dónde venimos? ¿Cómo entendemos el mundo? Así, la música indígena –emblema de una cultura olvidada– podría tener una gran oportunidad en la educación musical, y los alumnos de las carreras de música, la oportunidad de conocerla. ¿Podrá el pueblo latinoamericano escuchar a sus pueblos olvidados?

El tango como proyecto decolonial por Daniel H. Gonnet (Universidad Nacional de La Plata)

A través de la experiencia de la escuela de tango Orlando Goñi (Argentina, Buenos Aires), Daniel H. Gonnet problematiza los modelos hegemónicos de construcción de conocimiento y muestra que otras maneras (tan “poco formales pero muy serias”) son posibles, eficientes y exitosas para esta tarea. En particular, propone que la experiencia debe centrarse en la práctica musical a través de la conformación de ensambles que promuevan la interpretación grupal (*codo a codo, cara a cara*, desde la cultura del “no miedo”, el compartir, el

animarse...) y el desempeño de roles diversos (como docentes, alumnos, arregladores y ejecutantes), sin obedecer a jerarquías preestablecidas, estáticas o asimétricas. De esta manera, se impulsa una continuidad del tango como fenómeno *microsocial*, revalorizando el aspecto del *hacer música con otros*.

Nos dice Daniel Gonnet (2017):

[...] algo que debemos destacar de la experiencia de esta escuela, es la diferencia de concepción en torno a la música y a la circulación del conocimiento musical respecto de la imperante en la época. En el movimiento hay una cosmovisión de un otro como par, necesario tanto para la coconstrucción y producción, como para el consumo (p.113).

Esto implica una educación musical cuyos principios comunitarios, recíprocos, complementarios, solidarios, nada tienen que ver con los principios individualistas, competitivos de la tradición hegemónica. Podemos pensar entonces, que esta *experiencia* propone un giro decolonial al desestabilizar las asimetrías del saber y su circulación, para revalorizar un saber musical que surge de un colectivo, se convierte en su patrimonio y garantiza su continuidad.

Colonialidad en la enseñanza en el conservatorio y la universidad por Sebastián Castro (Universidad Nacional de La Plata).

Entendemos a la colonialidad como un macromecanismo ideológico de raíz eurocéntrica que perpetúa el poder imperial y sus intereses, controlando las subjetividades de los pueblos oprimidos. Devenida en matriz de poder, la colonialidad modela una forma de construir un

mundo según la percepción de otros. Determina una ontología dualista sujeto-objeto que desprende tanto la corporalidad como la subjetividad de quien produce el fenómeno musical (*colonialidad del ser*), define una epistemología fetichizando conceptos acerca de: cómo se debe vivenciar, transmitir y producir dicho fenómeno musical (*colonialidad del saber*) y adopta un modelo teórico centrado en la notación musical pautada en la que reina la partitura como objeto-texto predilecto que se convierte en patrón para decir quién es músico y quién no lo es (*colonialidad musical*).

Se nutre de opuestos: conocimiento/tradición, civilización/barbarie, desarrollo/atraso, arte/artesanía, etc. Permanece y, aún más, se reproduce a pesar de la emancipación político-jurídica de los territorios conquistados. De esta manera, Sebastián Castro nos introduce en el arraigado Modelo Conservatorio y sus estructuras parametrales (*progreso, éxito, eficiencia*) para proponernos una nueva mirada pedagógica desde una perspectiva decolonial.

Nos pregunta, entonces: “¿es justo que el ser humano no pueda inscribir su experiencia musical en un contexto sociocultural determinado, en un momento concreto, de una manera propia y a partir de quién es?” Apoyado en una concepción *ética* que considera *al otro como su igual*, comienza a desovillar las ideas que Hugo Zemelman (en Salcedo 2009) y Estela Quintar (en Salcedo 2009) denominan “pedagogía de la potencia”. Esta provoca el deseo de saber, impulsa la búsqueda y la puesta en acción de la capacidad innata del ser humano para preguntarse y ser constructor de su realidad. No admite dogmas indiscutibles. Por el contrario, implica una *didáctica no parametral* en la

que hay dos elementos constitutivos: *los círculos de reflexión*, los cuales consisten en espacios epistémicos que se potencian con la mediación de la experiencia grupal, y la *resonancia didáctica*, que contiene a esa realidad problematizada hasta que pueda volverse en acto. Tienen como eje común desmontar los discursos imperantes, problematizar, construir y reconstruir sentidos como individuos y comunidades. Son sinónimos de la acción, el transferir, compartir, identificar, proyectar.

Ya finalizando su exposición, nos vuelve a preguntar: “¿cómo aprovechamos los docentes el acervo cultural occidental sin caer en la colonialidad condicionante que históricamente ha portado? ¿Es posible que visibilicemos otros modos de enseñar? ¿Somos capaces de configurar otros espacios para descubrir maneras de aprender alternativas?” De esta manera, el autor fundamenta el *giro decolonial*, proponiendo una ontología del ser orientada a la *acción* y la *participación*, que incluyen corporalidades y subjetividades, tanto individuales como grupales; una epistemología del saber que *desuniversaliza* los conocimientos hegemónicos imperantes para abrirse a *otros* modos de conocer que contemplan una pluriversalidad de saberes, y un modelo teórico que pone en valor quiénes somos y cómo nos hemos constituido.

Conclusiones

¿La pedagogía del bonsái, como lo llama Estela Quintar (en Salcedo, 2009), “es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo” (p. 141). Expresión que da cuenta de otra manera de definir la *colonialidad* y su matriz de poder asimétrico, jerárquico y dualista que aún

permanece en la educación musical visibilizada en el Modelo Conservatorio. Este seminario se propuso interpelar las *ontologías* que determinan quién es músico y quién no lo es y las *epistemologías* que dan por sentado cuáles son los conocimientos verdaderos y absolutos que deben transitarse en pos de una formación musical de calidad. Asimismo, destacó el valor de la experiencia musical activa, esencialmente participativa, que otorga un lugar a la pluriversalidad de saberes, creencias, modos de enseñanza y de aprendizaje.

Consideramos que es de gran importancia difundir esta clase de seminarios porque permite compartir temáticas de educación musical que atraviesan a toda Latinoamérica. Por un lado, se observa que la inclusión de la tecnología facilita la interconexión entre investigadores de diferentes países sin la necesidad de la presencialidad física. Por otro lado, la dinámica de estos encuentros, basada en la participación, formulación de interrogantes y en el intercambio de opiniones –más que en una mera exposición de los investigadores– destaca su valor.

Por estas razones, promovemos estas nuevas formas de encuentro que posibilitan el enriquecimiento y un acceso mayoritario de los grupos de investigación participantes. Por último, creemos oportuno dejar resonando frases cuyas nuevas tensiones promuevan microemprendimientos capaces de transformar realidades imperantes: *aunar esfuerzos en vez de homogeneizar prácticas, brindar opciones y no imposiciones, ser pura semilla, construir desde el hacer, transformar la crítica en algo posible y distinto*; así como también, conceptos que configuren nuevos contextos de trabajo áulico: *reciprocidad, solidaridad, comunidad,*

complementariedad. Y por último nos preguntamos y les preguntamos. ¿Somos capaces de repensarnos desde otras miradas? ¿Podremos gestar nuevos espacios desde donde concebir al otro?

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (1984). *The sense of distinction. Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Castro, Sebastián. (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. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128/69>

Gonnet, Daniel. (2017): La construcción de conocimientos pluriversales en la escena del tango de principios de siglo XXI. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 111–118. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/127/64>

López Cano, Ricardo. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona.

Rivas Díaz, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana* 1, 113–141. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/index.php?>

Salcedo, Javier. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–134.

Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf

Styres, Sandra. (2017). *Pathways for remembering and recognizing indigenous thought in education: Philosophies of iethi'n ihst nha ohwentsia'kkha (land)*. Toronto: University of Toronto Press.

Vázquez Córdoba, Héctor. M. (2017): La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 103–110. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/121/63>

Mirian Tuñez
mirtun55@gmail.com

Lucrecia Ferrero

l.ferrero.gortari@gmail.com

Mariano Nicolás Guzmán
marianoguzman791@gmail.com

Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional De La Plata
Laboratorio para el Estudio de La Experiencia Musical,
LEEM.



Tercer Encuentro de Formadores Musicales EFORMUS

El 31 agosto del presente año se llevó a cabo el 3er Encuentro de Formadores Musicales, EFORMUS, evento organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM Chile, en conjunto con la Dirección Provincial de Educación Zona Norte, y que contó con el patrocinio y colaboración del Departamento de Educación de Recoleta y la Corporación Cultural de Recoleta, espacio en el que se desarrollaron todas las actividades.

Este evento convocó a más de 70 profesores y educadoras de párvulos de colegios municipalizados y particulares subvencionados de las comunas de Til Til, Lampa, Colina, Quilicura, Independencia, Huechuraba, Conchalí y Recoleta.

La jornada se extendió entre las 8:30 y las 17:00 horas, iniciándose con una conferencia a cargo de la académica de la Universidad de Chile, Tania Ibáñez Gericke, denominada “Evaluación de aprendizajes musicales en la escuela. Experiencias previas, objetivos transversales y criterios de evaluación”. En ella abordó los desafíos y problemas de la evaluación de desempeños artísticos, dándole especial relevancia a las experiencias previas y a los objetivos transversales con un enfoque humanista de la educación. Seguidamente se contó con la participación de tres integrantes de la agrupación de música infantil *Acuarela*, que nos brindaron un momento de motivación e integración de los profesores asistentes a través de sus canciones.

Los profesores participantes se inscribieron previamente en los talleres de acuerdo a sus intereses y experiencia. Estos se desarrollaron en horario extendido desde las 11:00 hasta las 16:00 horas, lo que les permitió profundizar contenidos, aprender repertorios, técnicas y estrategias para poder aplicarlos en los diferentes niveles en que se desempeñan. En esta ocasión se realizaron cinco talleres a cargo de reconocidos profesores que abordaron distintas temáticas, orientados a diferentes niveles de enseñanza, lo que está desglosado en la tabla siguiente:

Taller	Talleristas	Nivel
Actividades musicales en Educación Parvularia	Luz María Saitúa Myriam Rudoff	Ed. Parvularia
Repertorio Escolar	Luis Poblete	1° a 4° Básico
EDUCAMUS	Jesús Tejada	1° a 6° Básico
Didáctica en Educación Básica	Carlos Sánchez	5° a 8° Básico
Composición Escolar	Cristian Duarte	7° Básico a 4° Medio

Uno de sus objetivos de FLADEM Chile es lograr espacios para el encuentro de profesores de música, compartiendo sus experiencias y anhelos, así como también generar las instancias para el apoyo y aprendizaje permanente.

Esta fue una exitosa jornada que permitió visualizar la necesidad de los profesores por capacitarse y que esperamos ser replicada permanentemente en el tiempo. Para ello es importante contar con el apoyo de profesores y organizaciones que en forma desinteresada puedan brindar estos espacios.



Directiva FLADEM Chile.

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

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

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

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

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

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

Normas de Publicación

Revista Átemus solo acepta trabajos en castellano.

Normas de Publicación

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

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12. Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con

una extensión máxima de 250 palabras.

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

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

Tablas y figuras:

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

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

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

Citas textuales y paráfrasis:

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

Ejemplo:

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

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

Ejemplo:

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

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

Ejemplo:

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

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

Referencias bibliográficas:

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

Libro:

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

Artículo de revista:

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

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

Artículo en obra colectiva:

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

Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:

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

Artículo o libro colectivo de más de dos autores:

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

Varias obras del mismo autor:

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

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

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

Recursos en línea:

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

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

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

Discos:

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

Audiovisuales:

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