

Música, sociedad y educación musical¹

Olivia Concha Molinari

conchamolinari@gmail.com

Intérprete, educadora e investigadora

Universidad de La Serena

Resumen

El artículo es una reflexión crítica sobre la Educación Musical en Chile, y propone considerar los cambios producidos en la relación música-sociedad desde mediados del siglo XX. Se enfatiza en la necesidad de encontrar relaciones multidisciplinarias entre música, acústica, etnología, semiología, lingüística, ciencias de la comunicación y el plus de la actividad creativa, con el propósito de renovar una desgastada proposición pedagógico-musical tradicionalista, y en gran parte, estática.

Conceptos clave: educación, música, música artística, música popular, sociedad, música contemporánea, música latinoamericana.

1 El presente artículo es la reedición del mismo trabajo publicado por la autora en la Revista “Temas de Educación”, Año 1, N°3, Universidad de La Serena, en el primer semestre de 1999. La versión que presentamos cuenta con la autorización de la autora y de la revista original para su publicación.

El presente trabajo se fundamenta en la siguiente convicción: todo ser dotado naturalmente de capacidad auditiva desarrolla desde la primera infancia una cierta competencia en lo relativo a las músicas, tal cual la posee respecto del idioma hablado, lo que transforma la música, en la proposición del compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly, “en una segunda lengua”.

A través del artículo se tratará de considerar esta afirmación como posible punto de partida para una proposición didáctica realista y renovada de Educación Musical en Chile.

Educación Musical

La formación escolar en nuestro país, en relación a la música histórica occidental, evidencia carencias y debilidades: en nuestra opinión, no se ha conseguido desarrollar la apropiación en el siglo XX del patrimonio europeo, tampoco la educación informal colabora en esa dirección. Por otra parte, no obstante los valiosos aportes realizados desde los años 50 por la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile y otras instituciones similares, aún no se ha logrado dar peso y consistencia a la asignatura de música en los currículos escolares, poco favorecida por políticas desde el Ministerio de Educación. Entre otras causales administrativas, se pueden mencionar: reducción de clases sistemáticas en todos los niveles de educación, inadecuada proporción de profesores de música respecto del número de alumnos, alto número de niños por clases, carencia de materiales, registros, equipos reproductores en condiciones que permitan un justo nivel de audición, etc. Por otra parte, es en lo conceptual donde la Educación Musical adolece de debilidades al tener en escasa consideración los cambios que se han producido en los niveles socio-económicos, en la producción y distribución de la cultura en el mundo y en Chile. Cambios que han afectado principalmente la relación música-sociedad.

Hoy, la música ha invadido la vida social y se ha transformado en un elemento consustancial a la cotidianidad: el niño, desde su gestación, está sujeto a la audición de la música seleccionada por la sociedad y si es afortunado, a otras más variadas hechas por su familia. También es ‘adoctrinado’ musicalmente por la producción y directrices de la ‘industria musical’ distribuida, siguiendo pautas de política cultural dominante en los medios que la distribuyen como ‘música’, medios que no sólo transmiten canciones sino que además *condimentan* todo tipo de mensaje, propagandístico, eleccionario, ambiental, etc., lo que se constituye en el real entorno musical de niños y adolescentes.

Desde su nacimiento, lo acompañan medios de comunicación en casi todos los espacios de la vida urbana, cual telón de fondo permanente: en supermercados, locomoción colectiva, salas de espera, patios de los colegios,

no siendo inmune ni siquiera su propio hogar a estas invasiones sonoras. En este último plano, según el grado de promiscuidad debido a casas pareadas, materiales de construcción ligero, paredes frágiles, las invasiones varían por el alto volumen de los equipos vecinales, produciéndose una suerte de superposición confusa donde predominan los modelos de moda los cuales penetran casi subliminalmente, transformándose en semiosis inconsciente: el individuo termina por memorizar músicas involuntariamente. Es preciso destacar la vulnerabilidad sensorial de la audición, siendo el oído el sentido más indefenso. Ambos elementos, los medios culturales y la vulnerabilidad de la audición crean condiciones y conductas de entrada que deben hacer reflexionar al educador moderno.

Cabe señalar que la educación musical escolar sistemática se presenta con falencias no sólo en Chile: destacándose algunos países occidentales como Inglaterra, Alemania, Hungría, EEUU, por citar los más relevantes, donde han logrado procesos de alfabetización y aprendizaje musical eficaces, lo que debería haber contribuido al desarrollo de la persona en un más alto grado de autonomía, competencia, selectividad y espíritu crítico, reforzado por la proverbial cultura de cada una de esas sociedades -especialmente las europeas- de gran variedad y calidad.

En Chile en cambio, nos hemos alejado de una sólida preparación escolar –que tuvo periodos de auge algunas décadas anteriores- produciéndose dos fenómenos sociales bien característicos: el ciudadano común delega el conocimiento de la música a los expertos, autoconsiderándose un ‘lego’ en la materia. “Yo no entiendo, no sé nada de música”, lo que podría revelar un reconocimiento de la débil o semi nula escolaridad sistemática o quizás un prejuicio sesgado del concepto música (seguramente está aludiendo exclusivamente a aquella estética) y finalmente una apreciación parcial de lo cognitivo en música. Esta evaluación negativa podría indicar, además, una muy baja autoestima cultural o en su reverso, autocomplacencia por pertenecer a las mayorías no-illustradas, al rechazar apriorísticamente lo ‘docto’ –en especial los jóvenes– atribuyéndolo al pasado (lo antiguo ‘lo viejo’), que finalmente se manifiesta como una distorsión valórica del concepto música.

Resulta evidente que los problemas de la educación musical no pueden ser adscritos exclusivamente a causas provenientes desde el interior de la escuela, como se dijo anteriormente: ésta se constituye en una de las instancias formativas. A la cultura y desarrollo de un auditor activo y selectivo contribuyen tantos otros factores de gran incidencia y determinantes en el universo musical de la persona: la familia, su circuito cultural y social, los espacios y medios de difusión, comunicación y reproducción de la música.

Las músicas

Música histórica y estética occidental, ¿se constituye este gran patrimonio en la única vía de Educación Musical?, ¿pertenece al entorno cultural de la población chilena metropolitana, regional, urbana, suburbana, marginal, rural?; los programas de estudio escolares ¿están en grado hoy, de proveer elementos de juicio al alumno para reconocer, discriminar, describir una obra de *alta cultura* de una que no lo es?

La sociedad contemporánea desencadena desafíos a los educadores, entre ellos, los más álgidos: la teoría de la comunicación y la producción industrial de la (alta/baja/media) cultura, temáticas estudiadas por diferentes disciplinas en Europa.

Es oportuno plantear cómo la realidad de nuestro país en ‘vías de desarrollo’ determina la selectividad del gusto en estratos socioeconómicos de forma piramidal: en la cima se goza de primicias y exclusividades perdurables por lo valórico y complejo, de más difícil acceso por el costo y la menor difusión, mientras que en la base prolifera lo efímero, lo banal a precio más conveniente y de gran difusión por medio de ‘activistas’ (¿o cómplices?) tales como animadores, disc-jockeys y programadores que imponen video-clips, festivales, rankings, etc., promovidos por medios, organizaciones e instituciones sesgadas por sus evidentes intereses comerciales y no-culturales.

Paradójamente se está replicando una conducta social de tiempos pretéritos..., no obstante, la masificación aparente de la música desde la aplicación y relación entre electricidad y tecnología: cierta música-música sigue siendo patrimonio de una élite, si bien expandida puesto que ha sobrepasado –en parte– los herméticos círculos de las antiguas y tradicionales clases sociales poderosas.

Históricamente, la música artística, elaborada, compleja, venía circunscrita al espacio donde se ejecutaba, determinando categorías etiquetadas como sacra, de cámara, de concierto, operística, y era privilegio de castas o clases sociales minoritarias que ejercían el poder social, político, religioso, mientras que la gran masa, la plebe, permanecía excluida de esas categorías.

Hoy, por su parte, la mayoría de la población está sometida a los cánones del modernismo mediante sus productos industriales envasados, entre los cuales la música de consumo (se compra, se usa, se bota y olvida). Esta persuasiva y seductora forma de dominación (muy bien *estudiada* para que produzca tales efectos) condiciona, manipula el criterio de selección de las personas –especialmente de niños y jóvenes– a través de los medios (radios, TV, cine) y ‘cosas’ (discos, cassettes, videos) habituando a los perceptores a productos simbólicos de breve duración (no es necesario concentrarse), definida como *cultura de masas*, la cual es híbrida (moderna), transnacional (quiebra lo local, lo propio) obedece a leyes de mercado (oferta/demanda) generalmente de muy escasas exigencias en lo perceptual, intelectual. Estos objetos culturales deberían ser supuestamen-

te, impuestos a solicitud de ese mismo *gran público*, imagen ficta, inventado por el mismo sistema cual círculo vicioso, por las mismas empresas comerciales, editoras y promotoras, en todas las latitudes.

Por otra parte, desautorizar a las personas, en especial a los jóvenes, por su *mal gusto* es desconocer que esas personas y esos jóvenes consumen, reproducen, comparten los ‘productos’ en venta que entregan los medios de comunicación que hoy, en Chile, están enmarcados en un escenario cerrado, monodireccional y unilateral de los grandes ‘trusts’ económicos monopólicos extranjeros. Culparlos de sus elecciones y predilecciones es antihistórico e injusto.

Todo lo anteriormente expuesto ha provocado –según nuestra opinión– evidentes cambios en el nivel conceptual, por ejemplo, en lo relativo a la *pureza* de formas musicales que vienen sometidas a manipulación, extrapolación, mezcla o mixages realizadas por los técnicos del sonido y arregladores. Esto ha generado cambios en lo relativo a la clásica definición de géneros musicales, los cuales no resultan perfilados en categorías restringidas.

Lo así llamado ‘clásico’ o académico, lo popular, lo folclórico son categorías sensibles a ser cuestionadas a partir de las teorías avanzadas en el campo de las Ciencias Sociales y Comunicacionales. Es más, se advierten cómo rasgos distintivos y peculiares de los tipos de músicas antes mencionados resultan cada vez más difusos, produciéndose una suerte de acercamiento de los parámetros y estructuras, un juego de mezclas que se entrelazan y relacionan, relativizando, borrando fronteras, abriendo los marcos cerrados. Inclusive, se podría afirmar que, siendo la música artística -o docta o de alta cultura- una de las categorías rigurosas, también allí se han ampliado los márgenes por medio de la praxis musical corriente. Basta citar la provocadora y ‘exitosa’ aceptación y consumo de Mozart realizado por un *arreglo* de Waldo de los Ríos (“Sinfonía 40 en Sol menor”) en la década de los 60 y la ejecución de música barroca con instrumentos andinos hecha en Chile por un conjunto experimental.

No resulta claro para un auditor hoy definir el grado de *pureza* o las citas (paráfrasis) que se cruzan en una música incidental (columna sonora de un film o teleserie por ejemplo), en una pieza de jazz-rock, etc. Inclusive en la música popular de buen nivel se producen mezclas, como es el caso de la tradicional canción napolitana FUNICULÍ FUNICULÁ o de una canción como VOLARE de Domenico Modugno, que vienen manipuladas para promover productos de uso común mediante collages o *plagios* de los textos originales.

Se podría argumentar que estas ambigüedades desensibilizan, conducen a hibrideces, a mixturas ininteligibles, reducen las expresiones artísticas, populares, folclóricas, desvirtuando valórica y axiológicamente sus contenidos. Así mismo se podría contraargumentar que todo aquello que conduzca al quiebre de convenciones, de esquemas, de cánones apriorísticos puede conducir a nuevos grados de creatividad.

Esta reflexión invita a reconsiderar los conceptos tradicionales, puesto que, por ejemplo, en cuanto a cultura popular se refiere, es donde la juventud, los estudiantes de hoy, son competentes y donde reside la incomprensión e incompatibilidad con profesores tradicionales, quienes no consideran estas conductas de entrada. Es urgente considerar que el individuo común, el joven, escucha, tiene acceso a la música y defiende *su música* si bien se cree libre en sus elecciones, complacido por la seguridad que proviene del gusto masivo (impuesto por la moda). Lo deseable será que el mismo joven llegue a comprender que él es parte de una masa estimulada por la producción mercantilizada (música de gran popularidad) determinada psicológicamente por la lógica de lo conocido (gusta solo aquello que se conoce) y el temor a lo desconocido (todo lo “nuevo” desconcierta).

La educación musical debería conseguir entonces que dichos jóvenes lograsen discriminar y distinguir este híbrido (modernista) dualismo libertad-dependencia, resolviendo las contradicciones como gran objetivo formativo del dominio cognitivo y afectivo para contribuir a su desarrollo, liberándolos de las dependencias cultural-musicales involuntarias, pero partiendo de sus competencias ya adquiridas.

Percepción y competencia

Es precisamente frente al fenómeno del gusto, del consumo masivo y homogéneo donde se crea la premisa más interesante en relación con una pedagogía musical puesta al día, adecuada a los cambios. Se podría afirmar que existen dos tipos de competencias: aquella empírico-pragmática y aquella consciente del ‘educado’ musicalmente.

Desde el punto de vista semiótico y lingüístico, como hemos tratado de afirmar hasta aquí el individuo que escucha, elige, memoriza, repite, imita, interpreta, reproduce con mayor o menor precisión su música favorita, maneja conceptos, estructuras, estilos, códigos, lenguajes, como sujeto activo, pero inconsciente. Lo valórico reside en la gran carga emocional que ese individuo registra, extrae y vacía en el acto fruitivo o en aquel interpretativo y en la función que cumple esa música en su propia existencia individual y colectiva. Efectivamente, la música de gran popularidad cumple un rol primordial en la comunicación juvenil, siendo el individualismo y la incomunicación falencias de la sociedad contemporánea, se debería valorar la importancia que tiene y puede tener este tipo de ocupación comunitaria permanente del joven. “La música-pop me permite tener tema de conversación con mis amigos”, me decía una joven.

Si esa música les hace también hablar de música, significa que se están penetrando conceptos; según Paulo Freire, “hablar de” conduce los primeros pasos hacia la “comprensión de” lo que convalida la música de recreación y de consumo como otra especie de interacción social, dialógica y afectiva.

La masificación de los instrumentos musicales acústicos –entre los cuales se incluyen aquellos autóctonos– y electroacústicos, por otra parte, permite “hacer música” a estratos de la población, en especial a aquella juvenil, derecho antaño reservado casi exclusivamente a las clases de altos ingresos, como es el caso de los clásicos pianos de los salones burgueses y las señoritas *de bien* que entretenían a los tertulianos, lo que ha conllevado una nueva conducta frente a la reproducción de la música y a otra, aún más enriquecedora: el acceso a la composición musical popular. Algunos jóvenes hoy no solamente se dedican a la repetición y ejecución de la música escrita (alta cultura) u oral (folklórica, popular, rock, recreativa, etc.), sino que además son creadores de su propia música –por lo general de canciones– donde proyectan problemas de toda índole, sobre todo lo social que les atañe, con ruptura de patrones, de temáticas, de estilos con libertades armónicas, tímbricas, etc.

Un adolescente que explora solitario su guitarra, jóvenes que se reúnen en bandas o conjuntos de aficionados en su medio (colegio, barrio, población) aun sin conocer la lecto-escritura musical, sin saber nada de historia de la música, cumplen esfuerzos activos al ingresar en el mundo del sonido directamente en búsqueda de sus propias expresiones y nos parecen mucho más interesantes y atractivos culturalmente que los grupos pasivos que conforman los públicos habituales de las temporadas de conciertos cual megalómanos empedernidos.

Es precisamente en la capacidad creativa que podría ocurrir otra falencia de las interacciones formativas: pareciera que en centros de enseñanza especializada no existe una instancia curricular para manifestarse, de hecho, ocurre así: en conservatorios o similares no hay espacio para escuchar aquello que algunos estudiantes inventan en sus casas; hay demasiado empeño en reproducir el modelo del pasado, imponiendo programas seculares; poco o nada se hace por *experimentar e investigar* las posibilidades y aptitudes creativas de los estudiantes, actitud que por omisión impide el crecimiento y desarrollo de un potencial que seguramente subyace (in-audio) en algunos niños y jóvenes, con las consiguientes consecuencias negativas para un desarrollo integral y equilibrio interior.

La tecnología electrónica ha incentivado las competencias juveniles, pues ha permitido acceder a los *dilettanti* o aficionados, a los músicos populares y profesionales en general, a la información científica y manipulación libre de las propiedades físicas del sonido, al manejo de los modos de producción, amplificación y registro electrónico. Este avance y desarrollo otorga conocimiento a los adolescentes y a quienes trabajan en el sector en lo relativo a las estructuras de la composición, quienes tienen contacto con inmejorables grabaciones (última gran conquista el compact-disc) y manejan no sólo estos medios, sino además dominan un lenguaje técnico específico (sintetizador, sound, timbre, efectos especiales, ecualizadores, distorsionadores, reverberadores, armonía, bajos, etc.).

Todo este complejo, diversificado y controvertido fenómeno generado por la tecnología, producción industrial, difusión, acceso, distribución, consumo y creación musical ofrece a la Educación Musical nuevos espacios y conte-

nidos donde la música popular también debería ser incluida, lo que comporta replanteamientos en orden epistemológico y pedagógico. No basta un análisis musicológico de la realidad contemporánea: el enfoque debería ‘amplificar’ la especialidad, el aislamiento en que se parapeta la docencia, encontrando relaciones multidisciplinarias pertinentes.

La problemática música-sociedad-escuela, aún no propuesta científicamente por los profesores tradicionales, se debe, quizás, a las pocas publicaciones específicas disponibles en el país y a la casi inexistente investigación local. Soslayar el problema significa estar irremediabilmente fuera de la realidad.

Música contemporánea y latinoamericana

Según nuestra experiencia, es notoria la no presencia de música contemporánea de compositores ‘vivos’ y la sobreabundancia de música popular en inglés en los medios de comunicación, en desmedro de la distribución de música hecha en Chile y en Latinoamérica. Algo parecido ocurre en los programas de la Educación Musical.

Si los problemas perceptuales y receptivos de la música formulan serios problemas a los actuales educadores, no todos son relacionados con el ‘gusto’ de los estudiantes: plantear el fenómeno solo desde ese punto de vista es limitar el alcance trascendental de las músicas. Despertar el asombro del sujeto es un objetivo afectivo importante: puede conducir a etapas más complejas de aproximación a las músicas, por ejemplo, al ‘me interesa’. Es, por lo tanto, en la triple acción hago, pienso y siento que la música puede asumir un rol integrador, humanista y artístico. Música no solo como valor afectivo y estético, sino también como otra posibilidad de conocimiento. Pero ese cambio paradigmático de la clase de música, sin el respaldo de una cultura musical mediática, tiene pocas probabilidades de lograrlo.

El siglo XX en Occidente ha roto el paradigma del siglo anterior del arte por el arte, que en música conllevaba reglas gramaticales y sintácticas inherentes al sistema tonal. Compositores contemporáneos europeos abrieron las compuertas de corrientes rupturistas, innovadoras, a diferentes poéticas, códigos unipersonales, pluralidad de lenguajes, ‘no’ reglas, experimentaciones etc., involucrando también a algunos compositores chilenos.

Aquel progreso ofreció al pensamiento y sensibilidad contemporáneos múltiples, válidos y polémicos tejidos de reflexión que han inspirado nuevas propuestas en el campo educativo musical general, aún no incorporadas en las aulas chilenas. Permanecer ajenos a la música del propio siglo es una absurda sordera.

Otro contenido casi del todo ausente en programas escolares es aquel de la música hecha (con y sin estudios de composición) en Chile y en este continente, vacío que es también espejo de lo propuesto por los medios de comunicación

donde hay –estadísticamente- sobreproducción de música y canciones en inglés (buena y menos buena). En tiempos donde la unificación de la industria de la entretención ha ido homologando globalmente la producción de bienes simbólicos –la música entre ellos– la identidad cultural va siendo cada vez más cuestionable.

Conocer, distribuir, cultivar músicas locales del pasado y del presente, de todos los géneros con imaginario, energías y rasgos propios en un mundo como el de hoy, en grave crisis de identidad, pareciera que es un buen sendero para encontrarse consigo mismo.

Valorar señales y signos musicales que acomunan a la juventud chilena y latinoamericana no significa alejarla de la moda, conducta gratificante porque los hace “parecerse a todos los jóvenes del mundo”, si bien se trata de un rasgo ilusorio y aparente de masas iguales que comparten bienes simbólicos identificadores como el rock, el rap o el brakedance, aplaudidos y practicados tanto en New York como en Londres o en Tokio. Cultivar y apropiarse de las músicas chilenas y latinoamericanas, al contrario, significa recuperar espacios culturales violenta, sistemática y forzosamente sepultados por los diversos colonizadores del pasado (colonia) y actuales (mercado). Y al hablar de músicas latinoamericanas se está haciendo referencia a aquellas con diferentes raíces étnicas: indígena, negra, campesina, rural, urbano marginal, presentes en expresiones más o menos puristas, más o menos elaboradas en las músicas folclórica, popular y docta.

Sorprende como a casi 500 años del “descubrimiento de América hecho por el Primer Mundo”, la cultura y sociedad chilena, desde variados campos, disciplinas, sectores, esté haciendo esfuerzos por denunciar y reivindicar algunos de los problemas que aquejan a las etnias minoritarias indígenas –en particular– que van desde la preocupación y denuncia de la usurpación de tierras, la indiscriminada tala de araucarias en regiones de población mapuche, al cercenamiento de las aguas en zonas aymara con el consiguiente daño social, cultural, religioso y ecológico, rasgue vestiduras por la exterminación de poblaciones fueguinas en un intento de último minuto por ‘descubrir la América’. Pero a un atento observador no puede pasar inadvertido que este rescate podría trascender convirtiéndose en la última tabla de salvación para sostener una cultura propia, personalizada, identificadora que conduzca hacia el “quiénes somos” y hacia adónde podríamos dirigirnos. Habría que encontrar orientación en medio a tanta Babel ‘globalizada’

La música popular latinoamericana identifica grandes grupos populares y marginales del continente y no es en esta sede donde se pretende analizarla. Desde la perspectiva de una Educación Musical vigente, dinámica, actualizada y realista, cual es el tema de este artículo, solo se desea llamar la atención hacia ciertos aportes cualitativos que en esa área se han producido tanto en Chile como en el resto de los países latinoamericanos. Frente a una disciplina científica como la etnomusicología, ya no es posible prejuiciosa y apriorísticamente descalificar como subproductos aquellas tradiciones nacidas en el seno de poblaciones indígenas y

mestizas, fruto de sus contextos, cosmovisiones, místicas, dolores, alegrías. La poética musical nacida en clases no hegemónicas ha producido expresiones que han trascendido lo local, despertando interés y no solo popularidad: Violeta Parra como símbolo auténticamente representativo y autorizado. Omitir estos aportes, ignorar sus rasgos identificadores, dejarlos fuera del salón de clases, es continuar cometiendo otra imperdonable omisión, voluntaria y premeditada.

Proyección de la educación musical renovada

La exposición plantea un desafío que unifica toda la problemática en una densa y significativa red subyacente: la investigación. El marco está preparado dado el desarrollo de las Ciencias Sociales, las cuales plantean la necesidad de adscribir al área científica una disciplina como la educación.

Si se enlazan todos los contenidos conceptuales expuestos como debilidades y se aceptan, se debería llegar a proposiciones –algunas sugeridas en este artículo– y a acciones concretas solo después de haber cumplido una investigación seria y acuciosa, adherente a la realidad chilena: actuar superficial o espontáneamente, incorporando las temáticas sin confrontarse con la realidad, es reducir a contenidos instrumentales una situación que en cambio merece, además de estudio, reflexión y evaluación.

Sería recomendable que los profesionales desde las aulas escolares y universitarias (que preparan futuros profesores de música) consideraran los espectaculares y controvertidos cambios que se han analizado anteriormente y muchos otros aún no expuestos, actualizando el diseño curricular, replanteando programas y metodologías con la advertencia, naturalmente, que se debe mantener todo aquello que permanece válido y vigente.

Pensamos que compete a la Educación Musical establecer un *punte de enlace* metodológicamente activo y atractivo que integre los planos vivenciales, aproximando lo pragmático a partir del variado y complejo “input” cultural del entorno, a una contextualización conceptual y crítica pertinente a cada proyecto educativo (metropolitano y regional) que permita a los sujetos establecer relaciones, acceder y apropiarse en primera persona del patrimonio amplio y variado musical de América Latina, de Chile en todas sus expresiones y, si queda tiempo, ¿por qué no?, a aquel de oriente. A tantas músicas, porque a todas, es imposible.

Este puede ser un camino que conduzca y permita conquistar finalmente la verdadera libertad selectiva, independencia y autonomía crítico-musical.

Por una parte, compete a la industria musical masiva nacional elevar los rangos de calidad, especialmente de la música popular, en un esfuerzo sano por ‘inteligentizar’ las músicas, por respeto al niño y al joven, en consideración a su disponibilidad ingenua y confiada.

Compete a las políticas de difusión y distribución de la cultura seleccionar los materiales —a este propósito se puede afirmar que los programas radiales de provincia ponen a dura prueba la tolerancia y cultura de auditores más prevenidos— ampliando los márgenes del consumo: “¡Los mercaderes se han apropiado también de la música!” exclama Florencia Pierret en la Conferencia Interamericana de Ed. Musical, Viña del Mar, 1985, y proponiendo alternativas variadas de estilos, lenguajes, formas de música.

Por otra parte, se debería focalizar como objetivo final lo estético, lo afectivo, lo cognitivo. por lo que se refiere a la trascendental música artística, de alta elaboración intelectual y espiritual, en un intento multitaxonómico aún no sistematizado ni evaluado, investigando: ¿en qué medida la música elaborada contribuye al desarrollo de la sensibilidad y afectividad del individuo? Y también en cuanto a la ‘otra música’: ¿en qué medida la música popular contribuye al desarrollo cognitivo? Indagaciones porvenir en Chile.

Finalmente, se debería incluir la posibilidad de hacer, de componer música: que los niños y adolescentes canalicen sus vivencias, sus fantasías, sus afectos e ideas mediante exploraciones acústicas; debe ser considerado concretamente y a corto plazo un compromiso indispensable para reactivar no sólo el placer, sino el interés por *entender* las músicas. Improvisar, producir música, acción ya iniciada como se dijo, informalmente, por parte de algunos jóvenes, es un ejercicio creativo aún no emprendido institucional y sistemáticamente y puede ser otro de los pasos conducentes al juicio estético, al espíritu crítico, al rechazo de lo banal, de lo efímero, lo intrascendente. El alumno, al ser estimulado a encontrar respuestas nuevas, soluciones propias, es conducido a desarrollar fluidez, pensamiento divergente y reversible, encastre y mezcla de ideas, etc., en resumen: a adoptar una actitud creativa contra la dependencia y la adicción a los modelos del sistema impuesto.

Música

En esta exposición se ha hecho un esfuerzo tentativo de partir desde el concepto riguroso que circunscribe la música a una categorización histórica y estética, llegando a uno de más amplio espectro: tantas músicas cuantos grupos sociales y culturas las emitan, tantas cuantas funciones cumplan en la vida de los individuos, tantas cuantos códigos rijan y lenguajes deriven de ellos.

El trabajo expuesto surge de un cuestionamiento hecho en primera persona al rol de intérprete: la calidad de mediadora entre el compositor, la obra y el receptor, el rito del concierto, el aplauso final no eran suficientes para completar el hipotético circuito de la ‘comunicación’ (si la hay) en música. Surgían muchas conjeturas, las

que al no venir resueltas, se constituían en factores desestabilizadores: ¿qué pasaba por las mentes de las personas mientras escuchaban una obra?, ¿cómo entender y descubrir las imágenes interiores de ese amor común? La comprensión y adhesión al compositor ¿en qué medida eran compartidas por el público?, ¿cuál relación real podía existir entre una Sonata de Scarlatti tocada en el más puro de los estilos y la población isleña de Chiloé o los niños de Atacama?

Comprender las experiencias musicales como intérpretes y como auditores podría ser otro hilo conductor de investigaciones en nuestra latitud, con el fin de llegar a ser “una comunidad en el entendimiento y no solo en el complacimento” (Sánchez, 1985, p. 36).

Podemos esperar que estas reflexiones y proposiciones conduzcan a escudriñar más a fondo en la música, a acercarnos más a su Ser. Construir, deshacer y reconstruir su morfología puede llevarnos a atrapar aquello que la hace tan escurridiza a la razón, persiguiendo además la máxima incógnita: ¿dónde reside su magia, aquella que nos tiene tan incondicionalmente subyugados? Música y su inmanencia, proceso elaborado por facultades humanas del fenómeno concreto sonido, hazaña espiritual, intelectual, material y estética del hombre, siempre en acto, debatida en el dualismo dialéctico presencia-ausencia, esfumándose, asomándose, escabulléndose en la memoria, penetrando según individualidad, inherente a Cronos, correteando tras él, indeludible e inclaudicablemente como la vida misma, en un fluido, constante y eterno devenir.

Bibliografía

- Rafael Sánchez: “El pensamiento perceptual”, Paper, Seminario Creatividad, PUC, Stgo., octubre de 1985.
- Frogues Sándor: “La Educación Musical en Hungría”, Ed. Corvina, Kjado; 1970.
- Herbert Read: “Educación por el Arte”, Ed. Paidós, Bs. As. 1943.
- Henry Pousseur: “Música, semántica y sociedad”, Ed. Alianza, 1972.
- Violeta Hemsy: “La improvisación Musical”, Ed. Ricordi, Bs. As., 1993.
- Rodrigo Torres: “Perfil de la Creación Musical en la canción chilena”, Ed. Ceneca, Stgo., 1980.
- Lewis Rowell: “Introducción a la filosofía de la música”, Ed. Gedisa, 1985.
- Gustavo Becerra: “Lo así llamado bello en Música”, Anales Universidad de Chile, número 5º Serie N°11, 1986.
- Eduardo Galeano: “Memoria del fuego”, Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- N. García Canclini: “¿Reconstruir lo popular?”, artículo en Revista Investigación Folclórica, Inst. Cs. Antropológicas, Univ. Bs. As., 1985.
- I. L. Wallin: “Sobre relaciones entre música y lenguaje”, artículo Revista Trimestral Coord. Hds. Universidad Autónoma, México, 1995.

Reflexiones en torno a la presencia de instrumentos musicales aerófonos andinos en contextos educativos urbanos del ámbito local

Miguel Ángel Ibarra Ramírez

migibarra@gmail.com

Profesor de música y musicólogo
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

*Estudiantes del
Colegio Ildefonso
Calderón, Puente
Alto, Región
Metropolitana,
2009.*



Resumen

El artículo aborda algunos de los usos, funciones y significados otorgados a los instrumentos musicales aerófonos andinos (quena/kena, siku/siku, tarka) en contextos urbanos educativos del ámbito local. El relato investigativo se desarrolla en torno a las acciones y discursos que sustentan la actual existencia de propuestas (trabajos de titulación, publicaciones de material didáctico sonoro, escrito y audiovisual, talleres y agrupaciones) a través de las cuales se han insertado los instrumentos de viento de origen andino en y desde un lugar diferente al de su práctica originaria, la que ha generado un proceso de adopción y adaptación de dichos instrumentos en nuevos entramados socioculturales. La presencia de estos instrumentos dentro de dos espacios y estéticas musicales, tales como la música artística popular occidental latinoamericana y los colectivos urbanos de música tradicional comunitaria andina, permite observar la formación, desarrollo y vigencia de correlatos entre identidad sociocultural e identidad musical, lo que ha evidenciado el desarrollo de procesos de hibridación y transculturación en el contexto local actual.

Conceptos clave: Aerófonos, andino, hibridación, transculturación, identidad, diversidad.

Introducción

Para llegar al tema propuesto, y a modo de panorama introductorio, primeramente presentaré un enfoque posible para abordar la relación entre los conceptos identidad, música y educación. Para esto he preparado algunas referencias en torno a la construcción de las identidades culturales en las sociedades actuales y los procesos de hibridación, multiplicidad identitaria y transculturación. Luego revisaré algunas nociones sobre los contextos educativos del ámbito local y su relación con la música, en cuanto elemento y lenguaje que permite conocer, respetar y valorar la diversidad de identidades.

1. Las sociedades actuales y sus expresiones musicales: hibridación y multiplicidad de identidades transculturales

Actualmente formamos parte de una dinámica sociocultural en la que podemos observar y vivenciar cómo diversos referentes identitarios adquieren sentido y se relacionan en distintos ámbitos de nuestras vidas. Los procesos vinculados a la globalización, tales como las migraciones y el auge de las tecnologías de la información, hacen que, a modo general, nuestro contexto local esté inmerso en una dialéctica cruzada por la continua combinación de expresiones culturales de distinta índole, lo que genera nuevas formas de comunicarnos, comprender, sentir e interpretar nuestro ser en este tiempo/espacio, en este lugar. Néstor García Canclini (1990), a fines del siglo pasado, proponía la noción de “culturas híbridas” para referirse a las construcciones ideológicas que los actuales conglomerados han ido desarrollando, en la cual lo tradicional y lo moderno son conceptos en continua redefinición y no necesaria o únicamente opuestos¹. Si a lo anterior sumamos las reflexiones realizadas por Sergio Larraín (2004) en su texto “Identidad Chilena”, podemos decir que el continuo proceso de hibridación formador de los actuales entramados locales nos sitúa dentro de la posibilidad de identificación hacia una multiplicidad de identidades culturales coexistentes, situación observable en los diferentes colectivos humanos en los cuales participa-

1 “Tanto las transformaciones de las culturas populares como las del arte culto coinciden en mostrar la realización heterogénea del proyecto modernizador en nuestro continente, la diversa articulación del modelo racionalista liberal con antiguas tradiciones aborígenes, con el hispanismo colonial católico, con desarrollos socioculturales propios de cada país [...] La comunicación radial y televisiva amplificó a escala nacional e internacional músicas de repercusión local [...] lo que ya no puede decirse es que la tendencia de la modernización es simplemente provocar la desaparición de las culturas tradicionales. El problema no se reduce, entonces, a conservar y rescatar tradiciones supuestamente inalteradas. Se trata de preguntarnos cómo se están transformando, cómo interactúan las fuerzas de la modernidad”. (García Canclini, 1990).

mos cumpliendo una variedad/diversidad de roles de manera simultánea². Tanto la hibridación cultural como la multiplicidad identitaria tienen un correlato en lo musical: es común observar la presencia de personas y colectivos que desarrollan una diversidad de expresiones musicales otrora vistas como lejanas y ajenas, las que hoy aparecen cada vez más cercanas y asimiladas por la sociedad en la que se desenvuelven. El proceso de transculturación, desarrollado desde el ámbito musicológico por Josep Martí (2004), explica la existencia no solo de una variedad de músicas dentro de un entramado social específico, sino que también suma a la reflexión nuevos significados para las músicas que aparecen en contextos diferentes a los de su origen, a la vez que sustenta la combinación de elementos, estéticas y sonoridades, dando paso al surgimiento de nuevas expresiones y lenguajes musicales resignificados³.

2. Música y educación

Si nos instalamos en el supuesto de que las sociedades debiesen generar contextos educativos coherentes e involucrados con las identidades culturales que conforman dicha sociedad, integrando en sus objetivos y procesos la comprensión y participación de las dinámicas sociales y culturales locales actuales (globalización, hibridación y transculturación), lo pertinente hoy sería promover una educación desde la diversidad, siendo esta un rasgo propio de nuestro tiempo.

2 Los componentes de la identidad han sido delimitados por Larrain en tres aspectos, consistentes en el autorreconocimiento, la materialidad y el reconocimiento mutuo: “Todas las identidades personales están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados [...] Primero, los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas [...] [En segundo término consideramos el] elemento material: el cuerpo y posesiones materiales del individuo que proporcionan autorreconocimiento. [Y en tercer lugar aparecen] los otros: la construcción de la identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo” (Larrain, 2004). Las dinámicas sociales presentes en situaciones cotidianas, privadas y públicas, otorgan a la identidad cultural cierta flexibilidad y la posibilidad de continua reconstrucción, ante lo que el autor propone construir una mirada dentro de un proceso abierto a las transformaciones.

3 “Un entramado cultural está constituido por diferentes hechos culturales articulados entre sí y presupone la existencia de un código sistémico compartido por los agentes sociales que participan de este entramado cultural [...] El entramado está constituido por un conjunto polidimensional de elementos culturales pertenecientes tanto al ámbito de las ideas, de las acciones y de los productos concretos [...] La idea de transculturación, como símil de transplantar un árbol o una planta de un sitio a otro, resulta quizá en ocasiones algo simplista. Transculturación implica sobre todo la idea de algo nuevo y diferente que se aporta a un contexto cultural distinto al de su surgimiento [...] Podemos entender todo proceso de transculturación como aquel acto de difusión que implique cambios formales, semánticos y funcionales como resultado de la propia constitución y dinámica interna del nuevo entramado cultural en el cual se ha producido la difusión. En la transculturación, el elemento cultural difundido experimenta un cambio de puntos focales [...] El transvase de contenidos de un entramado cultural a otro, tal como es normal que suceda en los procesos transculturales, [implica] determinados cambios de tipo formal.” (Martí: 2004).

En Santiago actualmente podemos observar la existencia de espacios, instituciones y agrupaciones que entregan formación para los diferentes ámbitos de nuestras vidas, los cuales proponen una multiplicidad de saberes, formas y rutas para la apropiación de algún conocimiento y el acercamiento a una disciplina. La música y sus procesos de enseñanza/aprendizaje también son parte de dicha lógica: desde los talleres y conjuntos barriales hasta las carreras académicas, la gama de posibilidades para conocer, entender y vivenciar una música desbordan los límites que podemos nombrar en esta entrega. El interés y necesidad por incorporar la diversidad sociocultural es observable en la relación entre formación y música. En los documentos emanados del Ministerio de Educación chileno, tales como los programas para el estudio de la música como asignatura escolar (Mineduc decreto n.º2960/2012) aparecen párrafos que promueven la enseñanza de la música como acción cultural:

“Se espera que los estudiantes descubran, identifiquen y vivencien las características musicales de la cultura propia y ajena y desarrollen su creatividad inspirados en esto. Así irán incorporando un sentido de identidad y de respeto por la diversidad”. (Mineduc, 2012: 44)

Más allá de la propuesta oficial, la cual es de uso voluntario para las instituciones que conforman el sistema educativo escolar nacional, podemos decir que actualmente una parte no menor de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical se construyen desde una diversidad sociocultural inherente a sus participantes, situación posible de observar en la existencia de una amplia gama de lenguajes y estéticas musicales relacionadas a contextos educativos a través de distintos proyectos y agrupaciones, los cuales van desde formatos más conservadores, tales como las orquestas, coros y conjuntos de proyección folklórica, hasta proyectos exploratorios, tales como bandas de rock, jazz, o pop, ensambles instrumentales de una música en particular (“música antigua”, “música andina”), elencos artísticos, comparsas y talleres de artes integradas, entre otros. Durante el presente siglo se ha enfatizado en una pedagogía musical consciente y activa en torno a la diversidad cultural propia de los entramados que conforman el contexto chileno, proponiendo que el proceso de inserción de un hacer musical en una comunidad escolar adjunte el desarrollo de una visión amplia sobre las identidades y lenguajes musicales existentes tanto en el contexto inmediato en que se desempeña la labor docente como en el contexto local (familiar, barrial, regional, nacional, continental, global). En relación a esto, se ha señalado que

“El profesor de Educación Musical debiera prepararse para enfrentar su propio mundo musical conciliando, como parte de la síntesis cultural, los ritmos, melodías, armonías, formas, modos interpretativos y timbres latinoamericanos, europeos, africanos e indígenas que interactúan en los espacios públicos y privados: en ritos, ceremonias, fiestas religiosas y recreativas”. (Barrientos, 2001)

3. Sobre los aerófonos andinos y los contextos educativos locales

Establecidos algunos conceptos introductorios, la presente reflexión continúa en torno al vínculo existente entre las identidades locales, sus expresiones socioculturales-musicales y la educación artístico-musical, concentrando nuestra atención, en este caso, en la presencia de los instrumentos musicales aerófonos denominados “andinos” (quenas, sikus/zampoñas, tarkas) en el marco de espacios formativos. Como ya hemos mencionado, hoy es posible observar un abanico creciente de propuestas y acciones a través de las cuales se han relacionado conceptos tales como identidad, cultura, educación (enseñanza/aprendizaje) y música. La existencia de diferentes formas de abordar estos términos, como un conjunto de ideas relacionadas entre sí y llevadas a un hacer o proyecto educativo-musical en particular, se vincula en gran medida con los motivos y significados propios que cada persona y colectivo dan a dichos conceptos, es decir, cómo se apropian de estos: cómo los comprenden y proyectan. Desde mediados del siglo XX, docentes, folkloristas e investigadores han generado propuestas que buscan diversificar tanto la concepción de identidad chilena como los alcances de la educación musical, tendiendo a generar lazos hacia una diversidad de expresiones populares locales y del ámbito continental, acercándose a instrumentos, repertorios y estéticas propias de las culturas tradicionales, en algunos casos abordando instrumentos y repertorios de antecedentes precolombinos y coloniales⁴. Dentro de este marco se sitúa la llegada de instrumentos musicales de origen cultural andino (quena, charango, siku/zampoña) a los espacios artísticos, mediáticos y formativos locales. En la ciudad de Santiago, dichos instrumentos son inicialmente difundidos y enseñados por folkloristas de la Región de Tarapacá, como es el caso de Freddy “Calatambo” Albarracín⁵, quien ha definido la presencia de instrumentos tales como la zampoña, la quena y el charango como parte del aporte organológico

4 “Ya a comienzos de los 50 hay un incremento de actividades como conciertos y charlas, una creciente edición de publicaciones y grabaciones fonográficas, una proliferación de escuelas de temporada de la Universidad de Chile en provincias, un extenso trabajo de conocimiento e investigación sistemática de los valores culturales tradicionales. Son numerosos los especialistas que se dedican a este trabajo”. (Parada, 2008, p.18).

5 Los espacios de difusión que logró Albarracín no solo guardan relación con la empresa del espectáculo de variedades, también denominada “revista”. Podemos agregar menciones sobre su labor pedagógica-formativa en torno a elementos culturales regionales de carácter andino, que a inicios de la década del sesenta realizó a través de la prensa e instituciones, como lo fue la difusión de instrumentos y repertorios folklóricos andinos que realizó en la escuela Pedro Aguirre Cerda, en la comuna de Quinta Normal. Calatambo “informaba ampliamente en la prensa sobre los géneros, instrumentos y festividades de la región andina chilena, y comenzaba a enseñar folklore andino en 1960 en el Centro Cultural Pedro Aguirre Cerda, de Santiago”. (Acevedo, 2004:25; en González, Ohlsen y Rolle, 2009: 359). Comentarios en relación con su participación enseñando folklore nortino/pampino, en la entrevista realizada por Miguel Davagnino y publicada por Radio Cooperativa, la cual se puede escuchar en el link: <http://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/musica/acordes-mayores-calatambo-albarracin/2013-10-02/232817.html>

de la “música nortina”, formulando una perspectiva regional en la que la construcción del sonido musical se enmarcaba en el proceso socio-histórico vinculado tanto a la industria del salitre como al territorio y sociedades de la pampa, el cual atrajo hacia dicha zona minera grupos humanos de distinto origen, lo que otorgó un sentido mestizo al sonido musical que definía y difundía como nortino-pampino:

“La música nortina está compuesta de muchas zonas. Por ejemplo, de la parte boliviana, llegaron algunos instrumentos que usan la gente que toca ahí: la quena, la zampoña, la sikuri [...] Y también del Perú: el charango [...] esa zona del norte fue una atracción de muchas regiones, porque era una parte rica donde la gente trabajaba poco y ganaba mucha plata. El que llegó ahí trajo las cosas de su tierra, se mezcló todo eso ahí”⁶.



Conjunto folklórico de la Escuela de cultura popular Pedro Aguirre Cerda, frente al cerro Santa Lucía, Región Metropolitana, s/f.

Posteriormente, y luego de desarrollados los movimientos musicales de “La Nueva Canción Chilena” y “El Canto Nuevo”, así como también ocurrido el denominado “boom de la música andina” hacia fines de la década del setenta, los instrumentos musicales andinos occidentalizados⁷ fueron paulatinamente asimilados y re-significados dentro del contexto local a través de distintos conjuntos, proyectos y espacios artístico-musicales. Dicha cercanía motivó el trabajo de estudiosos, músicos y docentes, quienes han visto en

6 Entrevista al señor Calatambo Albarracín en <http://www.youtube.com/watch?v=BmeCpmgjnVk&feature=related> Visitado 24 de octubre del 2013.

7 Cabe señalar que hablamos de instrumentos musicales urbanos andinos a los cuales han sido integrados parámetros estético-musicales occidentales, tales como la quena desarrollada por el músico suizo Raymond Thevenot (http://es.wikipedia.org/wiki/Raymond_Thevenot).

los instrumentos aerófonos andinos diversas posibilidades para el desarrollo musical y cultural en las últimas décadas. En algunos de estos casos, se ha buscado potenciar tanto la accesibilidad material hacia un instrumento musical de fácil y económica construcción y ejecución (el siku/zampoña de policarbonato de vinilo), así como también se ha considerado relevante el acercamiento hacia las referencias sonoro-musicales de las identidades culturales latinoamericanas:

“La necesidad de que el alumno cuente con los elementos materiales necesarios para realizar una actividad musical-instrumental en forma plena fue la motivación que hizo nacer este trabajo. La riqueza cultural que posee Latinoamérica es una fuente que nos ofrece elementos que no debemos desechar, por formar parte de nuestra identidad como nación y continente. Por lo cual, la utilización de aerófonos precolombinos de uso vigente en nuestra educación musical cumple con ambas condiciones”. (Montero, 1985, p. 95).

Otros trabajos han esbozado una reflexión crítica hacia el escaso estudio de los instrumentos aerófonos andinos, al mismo tiempo que han ido consolidando una observación de estos dentro de los desarrollos propios de la estética musical popular urbana local:

“Al conocer el interés de algunos compositores por incluir instrumentos populares de origen vernáculo latinoamericano en sus obras, consideramos oportuno sistematizar información acerca de los recursos técnicos posibles de realizar en estos instrumentos [...] en nuestro país no existen textos publicados con información acerca de recursos técnicos de instrumentos latinoamericanos. Considerando, además, que desde el nacimiento de la Nueva Canción Chilena han transcurrido aproximadamente 30 años, lapso en que se han formado experimentados intérpretes y se ha compuesto un considerable volumen de música, creemos fundamental la sistematización de esta información”. (Quezada y Soto: 1997)

Al respecto podemos señalar que en el contexto nacional existen actualmente algunos proyectos/agrupaciones musicales que han buscado construir una sistematización de los aerófonos andinos, siendo estos observados y empleados desde una estética musical artístico-académica latinoamericana⁸.

8 Dos ejemplos de agrupaciones que han optado por desarrollar un formato ligado a la música académica occidental, incluyendo elementos sonoros andinos, son Barroco Andino (<http://www.barrocoandino.scd.cl/integrantes.html>) y la Orquesta Andina de la PUCV (<http://www.orquesta-andina.cl/>).



Barroco Andino, ejecutando “zampoñas cromáticas”. De espaldas al público, el director del conjunto, Jaime Soto León.

De forma más reciente han surgido otras propuestas que presentan énfasis pedagógicos centrados en la búsqueda y difusión de los aspectos sonoro-identitarios de las expresiones musicales de las comunidades del Ande, profundizando el correlato entre identidad musical e identidad cultural:

“¿Puede la cultura aymara, a través de sus elementos instrumentales y musicales, inseparablemente relacionados con su visión cosmogónica, convertirse en una herramienta importante en el desarrollo de la actividad musical escolar? [...] La presente memoria de título pretende plasmar en forma escrita y audiovisualmente la relación entre algunos aspectos filosóficos, sociales, culturales y religiosos que existen entre la cosmovisión del hombre aymara y su música. Para esto presentamos una de las dos agrupaciones que instrumentales que se vinculan con las flautas de pan, genéricamente llamadas “zampoñas”, que es la tropa de Lakitas [...] En relación con los músicos aymara, hemos podido comprobar en terreno que los procesos de aprendizaje ya mencionados se reproducen con igual similitud y frecuencia que los músicos de nuestra cultura occidental, lo que nos lleva a proponer la actividad de utilizar la Banda de Lakitas como un medio eficaz y novedoso en el logro de las finalidades propuestas en las áreas de la enseñanza de la música, alzándose como una herramienta válida e importante en la sala de clases, transformando la música como memoria y patrimonio cultural, con especial referencia a tradiciones musicales”. (Ávila y Padilla, 2002).

En sintonía con una línea de trabajos investigativos que promueven el conocimiento e incorporación de las prácticas musicales tradicionales en nuevos

espacios⁹, tales como escuelas, universidades, academias y centros culturales, en recientes publicaciones se han enfatizado las cualidades de la música tradicional comunitaria de aerófonos andinos y sus aportes al desarrollo interpretativo musical (vinculado al trabajo complementario y colectivo), así como también se ha otorgado relevancia al acercamiento vivencial como proceso y dinámica de aprendizaje concreto, significativo y pertinente:

“En relación con su implementación pedagógica: observadas la sencillez rítmica del repertorio, facilidad de determinación de alturas, simpleza armónica e invaluable contenido humano, más aún el evidente desarrollo de competencias blandas que su práctica conlleva, sea por trabajo en equipo y de forma complementaria por ejemplo, es que considero el aula de clases como un buen lugar para la implementación de la práctica de Lakitas y un enorme potencial en esto [...] Debo afirmar que el fin último de esta investigación no es otro que la aproximación a un diálogo intercultural a través de la apreciación, pero también de la práctica, por lo que sugiero que sea este material, sino ya un complemento, una invitación a esta”. (Muñoz y Vernal, 2013)

En los últimos años, la práctica de instrumentos musicales aerófonos andinos en forma comunitaria realizada por habitantes de origen no andino ha ido en aumento en distintas ciudades, tanto a nivel nacional como continental (Barragán, 2002; San Martín, 2008; Sánchez, 2013), destacando como característica común de las agrupaciones y movimientos musicales una noción de

9 En algunos programas de licenciatura en música tradicional desarrollados recientemente a nivel continental, se observa el desarrollo de un proceso de acercamiento hacia los conocimientos y expresiones populares de las comunidades y cultores locales, formulando propuestas que involucran saberes tradicionales dentro de un ámbito académico profesional: “La idea [de una licenciatura en guitarra andina y criolla] surge de la necesidad de que nuestras culturas tradicionales sean reconocidas como saberes que están en la capacidad de ser impartidos a nivel universitario [...] Ahí veíamos un gran potencial por desarrollar. Era necesario tener una carrera donde se pudiera estudiar esto sistemáticamente [...] Entonces, para que esta música sea bien interpretada, es indispensable que se entienda de qué contexto cultural nace. Para no quitarle ese aire, no quitarle el mensaje que tiene [...] El darle ese nombre [Licenciatura en guitarra andina y criolla] es muy importante, porque le da ese profesionalismo universitario a saberes tradicionales que, durante tanto tiempo, grandes maestros han desarrollado y difundido. Y se han seguido creando técnicas, pero ahora ya una institución reconoce que esos saberes están al nivel de ser enseñados en forma profesional. Permite que una persona que los estudie adecuadamente, siguiendo las normas de cualquier institución educativa, pueda llegar a ser un profesional en esa materia. Además que afirma el derecho a que podamos expresarnos artísticamente, bajo ese rótulo de profesional, con un arte que viene de nuestra propia cultura [...] Esto de ninguna manera sustituye lo que uno aprende por tradición, ni todo lo que uno absorbe por el medio en el que vive [...] Más bien es una herramienta para que todo ese conocimiento pueda ser aprovechado al máximo”. (Villanueva, en Aquisito Nomás, 2013).

identidad colectiva entendida como “comunidad musical¹⁰”, la cual promueve la integración complementaria/plural por sobre el virtuosismo individual tanto en la interpretación instrumental como en la participación sociocultural (Valencia, 1989):

“Gran parte de las tradiciones musicales andinas son inherentes a la práctica colectiva, es decir, que hacer música es una manera de hacer la comunidad y de interactuar con ella, en un marco de expresiones y valores compartidos. En el tiempo actual es posible ver diversas músicas andinas emergiendo en las urbes: se percibe claramente que el potencial para construir comunidades humanas alrededor de la práctica musical toma diariamente mayor importancia” (Ponce, 2008).



“Taller Tupac Katari – UAHC” interpretando el estilo siku moreno del Barrio Mañazo durante la festividad Virgen del Carmen. Santiago de Chile, 16 de julio del 2014.

10 Estas agrupaciones o comunidades musicales han incorporado (desde distintas perspectivas y de diversas formas) componentes propios de la espiritualidad y cosmovisión de las comunidades andinas en sus prácticas y discursos, generándose la participación musical dentro de la construcción de una ritualidad que combina, adapta y adopta elementos del mundo andino a un contexto local y entramado particular. También cabe mencionar la participación de los colectivos de aerófonos andinos de origen urbano en nuevos espacios y acciones públicas que han surgido en las últimas décadas, dadas las características de los actuales procesos socioculturales. Tanto en el plano local como desde una mirada continental, podemos observar que existe la emergencia de nuevas dinámicas de acción social y participación ciudadana, las que plantean nuevas formas de uso y apropiación del espacio público, con un sentido comunitario y relacional que posibilita una acción donde los sujetos puedan participar y encontrarse, experimentar y dar uso, de una forma artística y cultural, al acto de habitar el espacio público constituyendo comunidad. La formación de colectivos que realizan música de aerófonos comunitarios andinos en las ciudades constituye una forma de intervención del espacio comunitario urbano, desde una mirada de ritualización y festividad del espacio público.

Final

La integración y presencia actual de los instrumentos musicales denominados como aerófonos andinos (principalmente la quena y el siku/zampoña) en espacios y conglomerados artístico-educativos se enmarca dentro de los procesos de diversificación en las formas, sentidos y expresiones que constituyen actualmente las múltiples identidades culturales que conforman los entramados locales, siendo los distintos usos, funciones y significados otorgados a estos instrumentos entendibles dentro de los continuos y particulares procesos de hibridación y transculturación ocurridos desde el siglo pasado. Hemos podido observar la conformación de dos prácticas-espacios musicales sujetas a nociones conceptuales particulares: por un lado, ha ocurrido un desarrollo ligado a una estética musical artística latinoamericana que ha occidentalizado aspectos organológicos e interpretativos del instrumental andino; de forma más reciente ha surgido la práctica de música tradicional comunitaria de aerófonos andinos realizada por conglomerados urbanos, la cual se sustenta en la incorporación de elementos y acciones ligadas a la cosmovisión de las culturas/comunidades andinas como fundamento del hacer musical. Ambas prácticas han generado una visualización, conocimiento y cercanía hacia referencias culturales tradicionales populares, dinamizando tanto el espacio musical local como los procesos educativos-musicales actuales.

Bibliografía

- Aquisito, N. (2013). *Ricardo Villanueva y la nueva licenciatura en guitarra andina y criolla de la USMP*. En <https://aquisitonoma.wordpress.com/2013/11/18/ricardo-villanueva-y-la-nueva-licenciatura-en-guitarra-andina-y-criolla-de-la-usmp/> consultado el 15 de noviembre del 2014.
- Ávila, B. y Padilla F. (2002). *Lakitas en el aula. Propuesta de unidad temática para el Nivel Medio I (NMI)*. Memoria para optar al título de profesor en Educación Musical. Santiago: UMCE. 108 pp.
- Barragán S., F. (2002). *La ejecución de los instrumentos étnicos como recuperación de la Identidad*. Actas del IV Congreso Latinoamericano de Musicología IASPM-AL. En www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html (visitado en marzo del 2008).
- Barrientos, L. (2002). *Construyendo una historia de la Música Local*. MINEDUC; Santiago de Chile.
- García C., N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo. 365 pp.
- González, J. P., Ohlsen, O. y Rolle, C. (2009). *Historia social de la música popular en Chile, 1950-1970*. Santiago: Ediciones UC. 799 pp.
- Larraín, J. (2004). *Identidad Chilena*. Santiago: Lom Ediciones. 274 pp.
- Martí, J. (2004). *Transculturación, globalización y músicas de hoy*. En Revista Transcultural de Música, n.º 8. <http://www.sibetrans.com/trans/a188/transculturacion-globalizacion-y-musicas-de-hoy> Revisado el 10 de Noviembre del 2014
- Mineduc (2012). *Música programa de estudio 3º Básico*. Decreto n.º 2960/2012. Santiago. Ministerio de Educación.
- Montero (1985). *Dos Aerófonos andinos de uso vigente. Factibilidad de su utilización en la sala de clases en forma masiva*. Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Música. Santiago: UMCE. 105 pp.
- Muñoz, F. y Vernal, M. (2013). *Cancionero tradicional de Lakitas*. Antofagasta: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 64 pp.
- Parada L., R. (2008). *La Nueva Canción Chilena 1960-1970: Arte y política, tradición y modernidad*. En Revista Patrimonio Cultural, n.º 49 Año XIII. Santiago: DIBAM. Pp. 17-20.
- Ponce V., O. (2008). *Seminario Enseñanza de instrumentos tradicionales altioplánicos*. Lima: ENSFJMA.
- Quezada, C. y Soto, L. (1997). *La zampoña urbana chilena: Apuntes para una historia y un manual de instrumentación*. Tesis para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de La Música. Santiago: Universidad de Chile. 162 pp.
- Retamal D., C. (2005). *Música Andina en Santiago de Chile: espacio de diversidad de confluencias estético-musicales e ideológicas para la construcción de una identidad indígena en Santiago*. En VI Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, IASPM-LA “Música popular, exclusión / inclusión social y subjetividad en América Latina”. En: www.musicadechile.com
- San Martín, K. (2008). *Presencia de tropas de lakitas en Santiago: una identidad trastocada*. Tesis para optar al título de Licenciado en Música con mención en Musicología. Santiago: IMUC. 56 pp.
- Sánchez, C. (2013). *La flauta de pan andina: Los grupos de Sikuris Metropolitanos*. Lima: UNMSM. 515 pp.
- Valencia CH., A. (1989). *El Siku o Zampoña. Perspectivas de un Legado Musical Preincaico y sus Aplicaciones en el Desarrollo de la Música Peruana*. Lima: ARTEX Editores. 165 pp.