

La educación musical como espacio de discusión transdisciplinaria en el abordaje de la pertinencia cultural¹

Pablo Yáñez Delgado

Profesor de Música, Doctor en Educación
Liceo Politécnico de Castro
pabloyade@gmail.com

Resumen

Este artículo se basa en una serie de hallazgos y proposiciones desarrolladas durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Educación en la UAHC por parte del autor. La investigación se traduce en un estudio etnográfico sobre el modo como asume la escuela, en la enseñanza de las artes musicales, la cosmovisión que tienen los protagonistas de la música de Chiloé. Se focaliza en los actores, tanto de instituciones educativas, como en los músicos autóctonos que interpretan la riqueza de la tradición en el entorno de la escuela, buscando la conexión de ambas realidades. Se vislumbra aquí que en la realidad es posible encontrar siempre un divorcio entre políticas públicas, realidad educativa y el ethos de la escuela; que no siempre son explicitados en los estudios educativos y que merecen nuestra atención.

Partiendo de los antecedentes encontrados en la investigación, es que el problema del estudio apunta a que no existe una orientación metodológica clara para la enseñanza de las artes musicales de las escuelas, basada en la cosmovisión de los propios actores con respecto a la música chilota. Esto porque en la relación del mundo de los músicos, músicas y contextos con el mundo escolar no existe una conexión entre ambas realidades en la isla.

Conceptos clave: Pertinencia cultural, música y cultura de Chiloé, performance, rito, estándares, ethos de la escuela.

1 El presente artículo es una pequeña reflexión que surge del extracto de una ponencia desarrollada en el marco de las “Primeras Jornadas de Pedagogía y Arte: Una Relación Necesaria”, organizado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en el mes de septiembre de 2010.

Los antecedentes teóricos

Encontramos nuestro sustento teórico básicamente en estudios y aportes teóricos que dicen relación con reflexión en torno a la pérdida de lo local, diversidad cultural en América Latina, la cultura de Chiloé, la reconversión de la cultura y la música en Chiloé, pertinencia cultural, folclore y sus diferentes perspectivas.

Reflexionamos en torno a lo local, porque si bien es cierto que lo “local” en el contexto actual no puede ser entendido en torno a categorías cerradas, este concepto también conlleva a pensar que aunque los cruces sean una constante, siempre existe algo de arraigo que se ha naturalizado en cada cultura local, y por ello se encuadra el estudio a un espacio geográfico definido, como una forma de relevar los conocimientos locales, que se manifiestan en los actores que vamos conociendo in situ, los que a su vez dan muestra, a través del arte de la música, de las condiciones de asimetría y subalternidad que históricamente se han construido en torno a las racionalidades asumidas por la modernidad, principalmente frente los sectores populares. Ellos permiten constatar y contrastar la realidad de las políticas, públicas y centralizadas, con que opera el sistema educativo, en relación con las realidades del ethos de la escuela, y poder ver, de qué modo esos saberes, esas realidades, esas formas de concepción y percepción del entorno, se pueden incrustar en el currículum escolar en el ámbito de las artes musicales. En este contexto, el encuadre intenta asumir las artes como espacio de diálogo para aquellos grupos que la modernidad y la globalización han ido de una u otra manera relegando o segregando. De este modo, cobran valor los saberes populares, y las formas de construcción del conocimiento también de aquellos grupos que comúnmente son omitidos, como las minorías étnicas o de género, entre otras.

Por otra parte, en los abordajes en torno a la diversidad cultural como aproximación al tema de la pertinencia cultural, siempre se ha destacado el trabajo referido a la educación intercultural bilingüe, como estereotipo del abordaje del tema en educación. Sin embargo, los antecedentes revisados se aproximan a la comprensión de experiencias que dejan una serie de interrogantes, principalmente asociadas a problemas derivados del alto grado de estereotipación que existe respecto de las minorías étnicas en nuestro país. Ello conlleva a pensar en experiencias que oscilan entre lo oficial y lo clandestino, y dejan planteada la interrogante sobre la eficacia de las mismas en torno a la interculturalidad.

Del mismo modo, pueden surgir desde aquí otras preguntas, referidas al hecho de que este tipo de experiencias pueden conllevar a una reproducción de actos tendientes a la homogeneización cultural, al aislamiento o discriminación cultural, o la yuxtaposición cultural en forma explícita o tácita. De todos modos, se deja claro que también existe una cierta intencionalidad por mantener

un grado de exotismo de dichas minorías dentro de lo oficial, el que se traduce en las políticas públicas, y que va incrementando los niveles de discriminación cultural respecto de ellas.

Siguiendo a Victoria Peralta, una de las investigadoras nacionales que más han abordado el tema de la pertinencia en la escuela, principalmente en la educación inicial, se puede asociar y comprender el criterio de pertinencia socio-cultural como aquello que es “apropiado a la cultura”, vista como el patrimonio social de un grupo. Un currículo culturalmente pertinente “implicaría que se debe hacer en función a lo mejor, y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local) e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro” (Peralta, 1992, p. 5).

Es poco frecuente que los currículos capten “las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianeidad, los estilos de vida”. Magendzo plantea que “buscar la pertinencia no es la mera ‘folclorización’ del currículo”.

Es importante destacar aquí que la definición de pertinencia incorpora la “idea de diversidad”. Agrega este investigador que otros autores o grupos incluyen en esta categoría lo apropiado a la edad o, mejor dicho, a la etapa de desarrollo del niño (Myers, 2001).

Se ha discutido en cierto detalle la conceptualización de Victoria Peralta porque parece amplia, consistente, basada en hallazgos de investigaciones, y representativa de una corriente muy extendida entre los expertos en la materia, y porque me parece que se puede fortalecer su tratamiento en el papel de los padres y la comunidad en la discusión, tanto acerca del lugar asignado a sus necesidades en la definición de los criterios de calidad, como acerca de la idea de que la calidad de un programa debe producir resultados en todos los participantes, no solamente en los niños (Myers, 2001).

Esto es extensivo, para nosotros, como actores en la educación chilena, porque se asume que en este contexto posmoderno la redefinición de saberes es una constante, y se debe a la vez ser conscientes de que históricamente en Latinoamérica, y en nuestro país, como hemos señalado en forma laxa, existen grupos que no han sido considerados en las historias oficiales, ni tampoco han tenido un buen tratamiento por parte de las ciencias sociales. Es menester, por tanto, extender nuestra visión de la pertinencia, para así integrar y dar real cabida a aquellos sectores que forman parte del ethos de la escuela, y que comúnmente son los más olvidados.

La cultura de Chiloé

Para un mayor conocimiento de la pertinencia cultural y su relación con la escuela isleña es necesario asumir que el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario se torna necesario como un modo de comprender la escena que el mundo actual y sus confusiones, su dinámica y contradicciones entrega. Ello abre las puertas para apelar a algunas miradas de este tipo en la investigación, como los estudios de performance, ya sea para encontrar una comprensión de lo que ocurre con lo músicos y sus músicas, tanto en el plano del entretenimiento, como en el plano de lo ritual, porque se parte de la base de que todas las confusiones que el mundo actual presenta poseen su correlato en la cultura chilota. Este marco muestra también un derrotero para adentrarse eclécticamente en conceptualizaciones y aproximaciones de la etnografía de la educación y que, en perspectiva, servirán como forma de conocer los propios modelos explicativos de la realidad que se forman los actores con respecto a cómo el ethos que rodea a la escuela está, o no, siendo reproducido al interior de ella en Chiloé. De este modo, ambas miradas ayudan a mejorar en lo sucesivo el diálogo entre educación, antropología y música, porque su naturaleza “inter” hace que inherentemente resistan y rechacen cualquier definición fija. El estudio de la música inserta en una cultura definida debe ir más allá de lo cronológico y lo cuantitativo en el análisis. Por ello, el apoyo de esta postura transdisciplinaria ayuda a encontrar respuestas que desborden la investigación meramente cultural. Este diálogo entre disciplinas puede facilitar una interpretación más palpable de las contradicciones y complejidades que demuestra la modernización en Chiloé.

La relación que se produce entre música y cultura en Chiloé se debe entender en una situación de pugna entre lo local y lo global. Esta situación de pugna se entrelaza con una de interacción de diferentes culturas locales, panorama que es observado, a nivel más macro, en otras realidades latinoamericanas, y que se constata a través de estudios y planteamientos culturales de diversos autores. Los antecedentes que preceden entregan la noción de que el concepto de nación y su relación con las identidades, además de ser una forma de invención moderna, hoy puede ser relativizado. Esto, porque muchos de los fundamentos del concepto mismo están sustentados sobre elementos mitificados. Este punto puede ayudar, a su vez, a relativizar también el alto grado de exotismo y mitificación que en torno a la cultura chilota se ha construido históricamente. Por tanto, la música como parte de esa cultura puede caer fácilmente bajo la misma conceptualización de mitificada, y en ese sentido, en la contingencia, dicha relativización del concepto de nación puede entenderse tanto en la forma como le “afecta” la globalización, como en la forma que estas culturas musicales pueden dialogar con otras culturas, constituyéndose esto último en algo no tan pernicioso. Otro punto que es necesario relevar apunta al hecho de que la comprensión del concepto de globalización es una reedición de procesos desarrollados en otras épocas históricas, con diferentes formas, pero con el mismo fondo.

Dicha globalización en curso se caracteriza por el alto grado de circulación de personas, capitales, mensajes, que se relacionan cotidianamente con muchas culturas. Este hecho impediría que la identidad del habitante isleño y sus productos culturales sean asociados exclusivamente a un contexto nacional. La música de Chiloé se puede asociar a la llamada cultura mundo, principalmente, porque deja ver en perspectiva el uso de tecnología y estrategias de marketing que permiten ir recreando sus mitos para así poder ser entendidos por auditores de cualquier lugar del mundo.

Esta visión llevada al campo de lo educativo apunta a entender que el trabajo de la pertinencia cultural desde el aula va más allá de la folklorización del currículo en el mundo insular. Invita a la comprensión en el cambio que ha generado el contexto en los sujetos de la escuela y en los músicos que conforman el entorno de ésta en Chiloé. Es también un trabajo de articulación teórico práctico sobre las teorías que influyen en el trabajo de campo que nos muestra las realidades de los actores en la música y en la escuela.

Relación dialógica de los relatos: relatos de unos – relatos de otros que se van relacionando

La escuela

Comentaba en párrafos anteriores que analizar la pertinencia cultural desde el punto de vista del niño, la cultura y el currículo va mucho más allá de la mera “folclorización” de dicho currículo, sin embargo, se comprende y se hace notar a través de la percepción de los actores que esta asociación está intrínsecamente ligada en la praxis. La asociación de cultura local como sinónima de folclore y, en segundo lugar, la carencia de relaciones del concepto de pertinencia con la contingencia, relaciones con los cruces del mundo actual, que muchas veces tampoco el folclore abarca dentro de su desarrollo, también es una constante en este sentido².

También existe evidencia para pensar en la intención de separar conceptualmente a la pertinencia cultural del proceso educativo formal, mostrándolo como un concepto que puede ser trabajado fuera del proceso curricular de la escuela (se asocia en concreto a actividades extracurriculares o de libre elección por parte de muchos profesores y directivos), lo que da muestras una vez más del carácter de naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias que nuestra sociedad ha desarrollado históricamente y que la educación va reproduciendo.

2 “La pertinencia cultural de nuestros alumnos la trabajamos en la parte extraprogramática, a través principalmente del folclore, ya que el colegio posee un grupo folclórico, donde participan los alumnos de todos los cursos y representan a nuestro establecimiento en actividades académicas y extraescolares”. (Directivo del Liceo de Castro, entrevista realizada en 2006)

Las voces de los actores movilizan también a pensar en una redefinición del concepto de pertinencia, que además en la formación de los docentes deja de manifiesto la carencia de herramientas que les permitan abordar las necesidades del contexto escolar, para transformarlas en materia prima como recurso pedagógico.

Existe en la institucionalidad un motor que mueve al proceso educativo hacia la investigación como elemento generador de desarrollo en la función social de la institución educativa, pero ¿están los docentes preparados para dicho reto?, ¿pueden transformar este proceso en algo natural para la praxis en la escuela?, ¿la universidad ha prestado atención en la formación inicial docente a la entrega de estrategias para que los profesores puedan transformarse continuamente junto con la redefinición de saberes que en forma vertiginosa se suceden en el posmodernismo y que afectan en forma importante al ámbito escolar?, ¿poseen los docentes capacidades, performance y valores en la contingencia que permitan desplazar los espacios de construcción del conocimiento, desde las aulas a los contextos de aplicación en la práctica?, y finalmente, ¿poseen los profesores una formación adecuada que les permita abordar los saberes desde una perspectiva transdisciplinaria y aprovechar las problemáticas en movimiento, respondiendo a las necesidades del contexto de la escuela para poder interactuar con ellas?. A través de los testimonios³, en un primer esbozo de acercamiento, pareciera que estas son tareas pendientes tanto para la formación docente como para la escuela, ya que la ausencia de este tipo de acciones se han transformado en rutina, pasando a ser parte de la cotidianidad del proceso educativo en la escuela y que deviene en retos para las instituciones formadoras de docentes, las que deben velar con mayor cautela estos aspectos en los futuros profesionales de la educación.

Se puede notar en las voces de algunos actores que la escuela tiene un tema pendiente en lo que respecta a formar en ellos un sentido de la memoria, para así, en este mundo acelerado, puedan tener bases firmes frente a la obsolescencia de las músicas, frente a las memorias populares que antes conversaban las diferentes generaciones, y que el mercado en la actualidad las confina a un plano de amnesia.

Para esto, la institución escolar debe escapar a las máquinas de producir presente, entregando a sus estudiantes, estrategias para entender este tipo de fenómenos, y comprendan la influencia que las comunicaciones, los medios y el mercado tienen en su forma de percepción de mundo, para una buena apreciación también del medio que los rodea, lo cual es fundamental para mirar el pasado, ubicarse en un presente complejo, y mirar en forma segura el futuro.

3 Un ejemplo lo encontramos en este testimonio: “La verdad es que yo soy de Concepción, y no conozco nada del folclore de la zona, por lo que lo que hacemos, en cuanto a la música es lo que dejó enseñado el profesor anterior y que algunos alumnos recuerdan. Por eso también no realizo muchas actividades relacionadas con la cultura chilota y su música, pues simplemente la desconozco” (Profesor de Música, entrevista realizada en 2007).

Así, los conceptos de comunidad y saberes populares, ganan un sitio de más importancia. Ganan en la valía de que gracias a su estructura, y como producto de un episteme de relación, pueden movilizar al alumno hacia la formación de un sentido crítico, más allá de formas convencionales de aprehender –construir– en el mundo. Un alumno más libre, para lo cual la escuela debe, en forma explícita, apoyar dicha búsqueda⁴. De este modo, lo culturalmente pertinente se entendería en la interculturalidad del proceso educativo, y en la forma en que este alumno va acrecentando su autovaloración y su propia identidad. Se debe resaltar la valoración de las diferencias culturales de todos los actores en la escuela, para que se transformen, en este sentido, en recurso pedagógico.

Músicas y músicos que expresan mucho más de lo que se cree

Las voces de hoy, las de los actores en la música de Chiloé actual, son reflejo de que la visión posmodernista, junto con asumir aquellas evidencias que se señalan con la música folclórica, como consecuencia del modernismo, ahora transpolado a todas las músicas isleñas, nos pueden ayudar a encontrar otras certezas, al intentar conocer lo que manifiestan las músicas que coexisten en Chiloé y que van más allá de la visión “folclorizada” de lo local.

Estos músicos reflejan de diferentes formas que su música ya no está destinada a formar parte de una colección de objetos o de costumbres objetivadas, sino que a partir de sus subjetividades plantean su música como construcción cultural, basada en una tradición que ellos entienden como un mecanismo de selección y, aún más, de invención musical, proyectado hacia el pasado para legitimar el presente (Blache, 1988).

Por ello, su música también expresa una posición de lo que es hoy su cultura. Música popular en la isla utilizando en su desarrollo, como signos de identificación, elementos de diversas naciones y clases.

La música *folk* o tradicional en Chiloé es hoy el producto multideterminado de actores populares y hegemónicos, campesinos y urbanos, locales, nacionales y transnacionales, y por ende, también da cuenta de fenómenos mucho más allá de lo estrictamente musical. Y si acaso al adentrarse en lo testimonial de cada uno de nuestros actores, se puede llegar a hablar de la reconstrucción de un verdadero “Buena Vista Social Club”⁵ de Chiloé.

4 Un ejemplo de la tarea pendiente de la escuela en este aspecto lo evidenciamos en el testimonio de Juan: “Soy músico de fiestas patronales en La Chacra, Coihuinco y Llau Llau, en las que toco acordeón en la iglesia y en las procesiones. En las otras fiestas de mi comunidad canto y toco música ranchera, pero allá nomás. Acá me da vergüenza hacerlo, porque mis compañeros me molestan, por ser música que escucha la gente de nivel más bajo, según ellos”. (Juan, alumno del Liceo Politécnico de Castro, entrevista).

5 Se refiere a la agrupación de músicos cubanos protagonista del documental dirigido por Wim Wenders el año 1999. (N. del E.)



Juan Huenucoy de La Chacra



Matías Millacura tocando su rabel

Para la escuela queda el hacerse cargo del olvido de la memoria colectiva del entorno isleño⁶. Los testimonios de nuestros actores nos hablan de que en ciertos contextos el orden tradicional se transgrede. Del mismo modo, la música de Chiloé ya no es vivida por los sujetos como complacencia melancólica con las tradiciones, en el sentido de que hoy, en muchas performances desarrolladas por músicos, danzantes, cantores y elencos de proyección, dentro de lo subalterno de sus prácticas que están destinadas supuestamente a reproducir el orden tradicional de la música chilota y su cultura, lo transgreden humorísticamente. Esta situación, que es muy común en fiestas y carnavales de otros muchos puntos de Latinoamérica, es desarrollada ampliamente en la actualidad dentro de las performances de tipo folclórico en la isla, en encuentros folclóricos, peñas y festivales, tal como postula García Canclini, fundamentado en el hecho de que cuando las tradiciones están en conflicto (como el posmodernismo isleño nos muestra), las actitudes se tornan más antiolemnes (García Canclini, 1990), sumando a ello que tal vez el humor en las puestas en escena refleja una reducción del carácter opresivo de múltiples dominaciones de diferente índole, hecho al que la cultura isleña no ha estado ajena (lo subalterno de la raza indígena, de los saberes europeos por sobre otro tipo de saberes, de las culturas locales influenciadas por las transnacionales, la presencia de lo “glocal”, las relaciones de las etnias contra la dominación española, las asimetrías entre el mundo indígena y el Estado, la relativización de conceptos o la comprensión de múltiples dicotomías y/o dualidades como local/universal, tradicional/moderno, nosotros/otros, entre otras, son una muestra).

Sin lugar a dudas que el punto más alto en cuanto a popularidad, utilización de los medios de comunicación masiva y sincronización en la performance de lo humorístico, lo tradicional, lo reconvertido, lo transgresor y la música isleña, lo constituyen las puestas en escena del grupo folclórico “Colivoro, Agüero Manquemilla y Los de la isla”; formato que ha logrado potenciar un humor campesino isleño, donde aspectos de la modernidad ironizados no escasean, y donde también ellos se han nutrido del apoyo de los medios masivos, principalmente la televisión, a través de su participación en espacios estelares de la televisión nacional (su participación en programas como “De Pe a Pa” o “Rojo Fama Contrafama”, de Televisión Nacional de Chile), han marcado un hito y son un ejemplo de cómo la utilización del sentido del humor del chilote “tradicional”, empleado como recurso simbólico; legitima su posición en los círculos más tradicionales, como festivales y encuentros folclóricos en todo Chiloé y en todo el país, y se legitima también frente a los recursos que el capitalismo les entrega como forma de potenciar sus posturas.

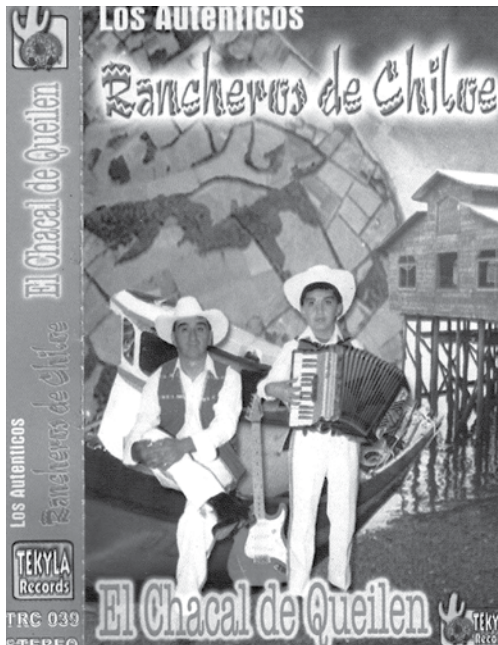
Freddy Gallardo como “Colivoro”, Ramón Agüero como “Agüero Manquemilla”, acompañados musicalmente de Luis Contreras, Pedro Roa, Carlos

6 “Yo aprendí a tocar de mi finado padre que igual tocaba. Él se llamaba Belisario (...); Otros músicos que recuerdo (...); están vivos, pero quedaron ahí nomás porque nadie los invita, nadie les hace caso, no tienen manera de ser conocidos” (Juan Huenchucoy, músico del sector rural de La Chacra, entrevista realizada en 2007)

Chiguay y Hugo Antipani (“Los de la isla”), son un claro ejemplo de que este formato representa un recurso simbólico válido para elaborar transiciones bruscas entre lo propio y lo ajeno, entre la reproducción de lo conocido y la incorporación de elementos nuevos a una autopercepción reformulada. Es una adaptación que renueva la idea de que, cuidando ciertas tradiciones, la renovación de su oficio de músicos y artesanos de la música, y su reacomodo a una interacción compleja con la modernidad, se ha logrado una independencia floreciente que tal vez éstos no hubieran conseguido encerrándose en sus relaciones ancestrales (García, 1990).



Conjunto folclórico “Colivoro, Agüero Manquemilla y Los de la isla”



Los Rancheros de Chiloé

Nuestra investigación nos ayuda a adentrarnos en contextos desconocidos⁷ en los que la música también posee un sitio de importancia. Este contexto se desarrolla principalmente en el marco de las culturas originarias, en donde se da pie a la llamada educación intercultural bilingüe que en Chiloé ha respondido más a iniciativas personales⁸ que a políticas de Estado. Así, en una comprensión de la escuela como sinónimo de centro para la asimilación cultural, el profesor Héctor Leiva en Wequetrumao nos señala:

“La escuela fue la punta de lanza de la asimilación cultural. Fue el principal instrumento que tuvo la sociedad dominante para asimilar culturalmente al indígena (...). No olvidar que en nuestros primeros tiempos de profesor ‘íbamos a desasnar a los niños’ (...), ellos no tenían ningún equipaje cultural desde su domicilio, la cultura de ellos no valía nada y en ese sentido la escuela era como la punta de lanza de todos estos temas”. (Héctor Leiva, entrevista realizada en 2006).

Y es en este contexto en donde muchas veces el docente también es un activo actor cultural, que expresa su arte y su pensamiento a través de la música⁹ y nos conduce a formas alternativas de aprender y de entrar en los círculos que la economía les presenta ahora desde un prisma más sui generis¹⁰.

Por otra parte, el rito nos acerca a una nueva comprensión de la cultura. Al igual que lo que ocurre con estudios de performance en otras latitudes del mundo, existen en la tradición diversos contextos en los cuales la música posee importante participación en la contingencia de Chiloé.

Es en estas performances donde las espirales de eficacia y de entretenimiento se cruzan, se entretajan. Y he aquí que las fiestas religiosas, de las cuales el calendario en Chiloé posee centenares de celebraciones en todos los rincones de la isla y sus intrincados puntos geográficos, nos dan una muestra más del cómo las estructuras rígidas en lo musical y en la finalidad de las per-

7 “Hay muchas maneras de hacer rogativas: la terrenal y la marina. La terrenal es para pedir paz, pedir salud, pedir amparo y felicidad a nuestro Dios (...); la marina ha sanado a muchos enfermos, sirve para muchas curaciones”. (Domitila Cuyul, última Maestra de Paz del pueblo Veliche, entrevista realizada en 2005).

8 “Para encontrar una actitud más acogedora y proactiva, en muchos casos para con la diversidad cultural, hay que esperar bastante tiempo... Aquí hubo políticas bastante erráticas desde un comienzo (...), hoy hay más gente que están metidos en el tema (...), que dominan su cultura (...), agentes culturales desde su cultura (...), desde el otro lado” (Héctor Leiva, entrevista realizada en 2006).

9 “Yo uso el ritmo de la pericona, que en el tema indígena es fuerte (...), también puedo componer con ritmo de vals u otro (...), lo central no es la música (...), el ritmo y la música es un apoyo para lo que yo quiero decir”. (Héctor Leiva, entrevista realizada en 2007)

10 “Los rabeles yo los comencé a construir de pura curiosidad nomás (...), los miré en un libro y dije: ¿cómo quedará si construyo uno con madera de acá. Ahora voy a ferias a Santiago, y a todas partes donde me invitan (...), gano harta platita también con mis rabeles porque me los pagan bien”. (Matías Millacura, entrevista realizada en 2005)

formances, así como las transformaciones de ellas, nos develan un panorama donde la dinámica del cambio es una constante.

Caguach, por ejemplo, es una isla perteneciente a un archipiélago de islas interiores de la comuna de Quinchao, donde se celebra la festividad religiosa más grande e imponente en cuanto al número de fieles que acuden cada 30 de agosto, para rendir culto a la imagen de Jesús Nazareno, imagen entronizada por el sacerdote jesuita Fray Hilario Martínez hace más de dos siglos. Gracias a ella, cinco islas han realizado una alianza donde la isla anfitriona, Caguach, junto a las islas de Apiao, Tac, Chaulinec y Alao, son los encargados de dar vida a esta festividad, la cual, por lo demás, está cargada de un cruce de historias y donde, a la luz de lo performativo, se ve cómo se mezclan fusiones de diversas influencias. En ella, cabe señalar, históricamente se ha relevado la influencia española-cristiana-occidental, soslayando otros aportes hechos por los nativos u otras minorías, así como la influencia de los medios de comunicación.

En la actualidad, lo que ha comenzado como ritual se transforma en entretenimiento, y se retorna a lo anterior, toda vez que muchos de los móviles que poseen los feligreses son de diversa índole, por lo que la pureza de la eficacia del ritual no existe, así como tampoco la pureza del entretenimiento teatral, en términos de que muchas de las acciones que se realizan poseen un componente teatral que no apunta precisamente al concepto ortodoxo de entretenimiento.



Fiesta de Jesús Nazareno en Caguach, Chiloé

Schechner resumiría la discusión anterior señalando que una performance se llama teatro o ritual según donde se le realice, quién la ejecute y en qué circunstancias. A lo que añade, que el tema es complejo, puesto que uno puede considerar performances específicas desde diferentes puntos de vista. El cambio de perspectiva modificará el modo de clasificarlas (Schechner, 2000).

De este modo, las fiestas religiosas isleñas, así como muchas de nuestro país, no son pura eficacia, ni puro entretenimiento. Es eficacia ritual, si es que uno se atiene y concentra en la tradición religiosa, pero también son entretenimiento, diversión, teatro, si tomamos en cuenta la diversión de los feligreses cuando asisten, los ensayos de cada uno de los participantes en las danzas y pruebas con que cuenta la celebración de la fiesta, la función de la fiesta en cada una de las personas que asiste, el dinero que invierte cada devoto por llegar hasta la isla, entre otros aspectos.

Visto así, más allá de lo ritual, la fiesta religiosa se transforma también en entretenimiento, además de que también es economía, el microcosmos de una estructura social, y el mundo particular de cada uno de los habitantes que asiste por una u otra razón a Caguach ¹¹.

De esta forma, siguiendo algunos indicadores señalados por Schechner (2000), se puede encontrar una música isleña inserta en un contexto marcado por aspectos donde se entrecruzan los siguientes elementos constituyentes:

Eficacia	Entretenimiento
Resultados	Diversión
Relación con un otro ausente	Solo para los presentes
Tiempo simbólico	Énfasis en el ahora
Actor poseído, en trance	Actor/actriz que sabe lo que hace
El público participa	El público mira
El público cree	El público aprecia
No se invita a la crítica	Prospera la crítica
Creatividad colectiva	Creatividad individual

A esto se suman también el cuidado y la búsqueda de eficiencia que la celebración, tanto a nivel masivo, como en entornos familiares más íntimos, cobra en su desarrollo. La búsqueda por “hacerlo bien”¹², se va transmitiendo de generación en generación, y se transforma en un lugar común a todas las performances relacionadas con lo religioso. Cabe aquí la reflexión, para comprender la preocupación expresada por el expatrón de la iglesia de Caguach don Domingo Leviñanco respecto a que todo debía “salir bien” y como ha sido la tradición.

11 “Este año yo estaba preocupado para que todo saliera lindo, porque yo ya no estaba de patrón de la iglesia de Caguach, y el nuevo patrón no tenía mucha experiencia en esto (...), por fin, todo salió bien y la gente lo encontró bonito” (Domingo Leviñanco, patrón de la Iglesia, entrevista realizada en 2007)

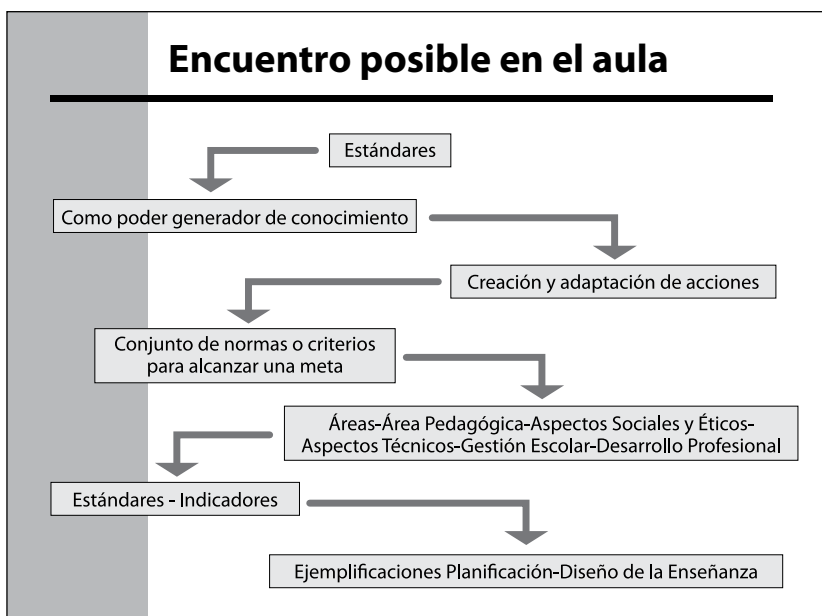
12 Tuve que aprenderme los Cantos de Angelito, porque mi finada mamá me mandó y yo le tuve que obedecer (...), ahora las canciones que yo llevo en un cuaderno para rezar son para acordar un poco nomás, porque yo lo sé todo de memoria (...), todas las canciones y oraciones que yo uso en los rezos, son de la antiguas, como me las enseñaron los mayores, en cambio ahora las rezadoras más nuevas les meten cantos y otras cosas más nuevas que no son como eran antes”. (Lucrecia Ojeda, rezadora en entrevista realizada en 2005)

Mi aporte al lugar de estudio

Muchos autores señalan que la educación formal se ha constituido en un instrumento de los sectores sociales dominantes para imponer una cultura nacional y universal al resto de los componentes de la sociedad, lo que provoca un proceso de debilitamiento o destrucción de las culturas locales. La Belle, citado por Thomas y Hernández, señala que la educación formal no trabaja en función de los cambios sociales, sino, más bien, se constituye en un refuerzo del sistema social y de las condiciones que lo sustentan, o sea, tienden a reproducir el modelo social imperante (Thomas *et al*, 1999).

Por otra parte, la investigación y el diálogo entre lo antropológico y lo educativo han permitido analizar significados y funciones sociales que la música posee en este contexto posmoderno de Chiloé, y cómo esta música da luces del cómo han tenido, cómo tienen y cómo pueden los sistemas educativos isleños afrontar el tema de la pertinencia cultural frente a las nuevas realidades insulares a través del arte.

A partir de los hallazgos, se propone la definición de estándares que puedan ser capaces de responder a las exigencias impuestas por las nuevas situaciones económicas y sociales, tomando en consideración las particularidades culturales y ecológicas, los recursos, potencialidades y demandas de las diversas poblaciones isleñas. En esta definición, se asocia al estándar con las competencias, en el sentido de que estas últimas se entienden como el conjunto de descripciones detalladas que conforman y dan estructura al primero.



Según la International Technology Education Association's Technology for All Americans Project (ITEA-TfAAP) y Duggers, citados por el Mineduc, se describe el estándar como una declaración escrita donde se establece qué es lo que se valora para juzgar la calidad de algo que se hace, agregando la relación que existe entre estándar y las sentencias descriptivas y ejemplificadas (*benchmarks*), que ayudan a clarificar el sentido de un estándar (Mineduc 2006). Si a esto se suman otras relaciones referidas a perfiles de usuario respecto de un estándar, y la diferenciación de estándares de acuerdo al área de conocimiento donde se deseen aplicar, todo lo anterior puede ayudar a comprender los estándares para la pertinencia cultural en la enseñanza de la música en contexto de posmodernismo en Chiloé (Pecemep) como el conjunto de normas o criterios acordados que establece una meta que debe ser alcanzada para asegurar la calidad de las actividades que aborden el uso de pecemep en el contexto educativo.

Desde esta última postura, y a pesar de las carencias que se asumen, se quiere entender la propuesta de estándares (en todas sus dimensiones) apelando a una apertura por parte del docente, en el sentido que la planificación si bien es cierto constituye un primer nivel de adecuación del currículum a la realidad contextual de la unidad educativa, nuestros estándares asociados al diseño de la enseñanza se instalan en un segundo momento de adecuación de los contenidos que cada profesor puede hacer con cada curso o nivel en particular y que, de seguro, da pie para que pueda quedar especificado en forma más precisa en futuras investigaciones que apunten en el mismo sentido.

De esta manera se va configurando la presencia de nuestra propuesta de estándares, con respecto a la investigación en su totalidad, como un aporte y oportunidad en el ámbito educativo, principalmente, al reafirmar la visión de un docente que ante todo debe constituirse siempre como un investigador desde el aula, quien ve en la transdisciplinariedad y en el acercamiento a las nuevas tecnologías, un puntal en el abordaje de la pertinencia cultural, y que en el contexto actual necesita para su éxito de una relación sinérgica y simbiótica, que se debe dar necesariamente entre la escuela y su ethos. Con todo, la propuesta no persigue constituirse en camino paralelo y divergente respecto a lo establecido, sino que, cambiando la mirada de las culturas locales, principalmente las populares, enriquecer y complementar la experiencia docente en el aula, poniendo énfasis en la comprensión de todos los cruces y conflictos que el entorno les entrega y para un mejor acercamiento al concepto de pertinencia cultural. Ahora ya no solo frente a grupos "diferentes", como las minorías de las cuales tanto hemos hablado.

La propuesta, al conformar a su vez el último paso en el análisis de los resultados, da pie para poder comenzar a realizar algunas consideraciones finales sobre el tema. Estas parten de una mirada global de las unidades de análisis, que en su conjunto acercaron y condujeron hacia este último paso. En lo concreto: todo aquello que dijo la escuela, los músicos, las ciencias sociales y la

ritualidad. De este modo, el conocimiento en la realidad concreta de los actores se transforma en constatación de evidencias que ayudan finalmente a ir deshili-vanando el conjunto de interrogantes que se plantearon al inicio de la investigación. Así, se pueden señalar algunos aspectos que se constituyeron como consecuencia y conclusiones que el desarrollo de nuestro estudio entrega.

En primer lugar, la investigación logró transformarse, a través del trabajo transdisciplinario, en un buen modelo de acercamiento a los actores de la música en Chiloé, y ayudó a entender mejor su visión de mundo. Desde este punto, tomando como elemento vital esas visiones, se contribuye a direccionar la educación formal hacia un diálogo donde se relevaron en forma importante los elementos que constituyen la atmósfera cultural de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza–aprendizaje en Chiloé; lo que devino en una postura seria y contextualizada sobre el abordaje de la pertinencia cultural en la enseñanza de la música en la isla, que a su vez puede ser replicada en otros contextos socioculturales.

La escuela contribuye a la constatación de que las visiones que las políticas centralizadas tienen con respecto a cada ethos específico que la rodean no siempre poseen un correlato con respecto a la forma en que los actores en su propio entorno lo perciben en la actualidad.

Primero, desde la posición de los actores que intervienen en el proceso formal en la unidad educativa, como asimismo, desde el otro lado, en la visión de los múltiples actores culturales que rodean a la unidad educativa. Se reafirma aquí la postura de una cultura local, que responde a una lógica inherente a visiones históricamente estructuradas y definidas que han terminado por el peso de la modernidad homogeneizándola. Así, la analogía que se produce entre pertinencia cultural y folclorización del currículum se transforma en un ejemplo claro de esta situación constatada durante el estudio. Sumado al hecho de que la escuela desconoce, y es incapaz en muchos sentidos, de trasladar en forma fehaciente todo el conjunto de saberes, conocimientos, habilidades, formas ser, formas de hacer y de valorar que el ambiente cultural genera en su entorno, principalmente, en el contexto de las culturas populares.

Esta investigación entregó nuevas formas de comprensión para la cultura local, especialmente en Chiloé, en esta época de grandes cambios y cruces, como la globalización y el posmodernismo. Para ello, los aportes teóricos ayudaron a encontrar la manera en que dicho clima se presenta en la realidad latinoamericana, lo que se transformó en insumo para la constatación de muchas de dichas características y procesos propios de ella en la realidad insular. Constatación de que el diálogo transdisciplinario y el marco metodológico facilitaron. Esta comprensión de la cultura local en contexto de posmodernismo pasa a constituirse, entonces, en piedra angular para un mejor acercamiento al trabajo de la pertinencia cultural en la escuela.

Respecto de debates paralelos que se fueron generando en nuestra investigación, se pueden proyectar, a partir de las evidencias, algunas relaciones importantes.

Por una parte, si la escuela es incapaz de reproducir la cultura o el ethos del medio, la música perfectamente se puede transformar en un medio para la recuperación, conocimiento o recreación de ese *ethos*.

Por otra parte, en la relación que se da en el cruce entre políticas públicas y el respeto a cada *ethos* específico, respecto de la pertinencia cultural, se debe asumir paralelamente que nuestra sociedad, marcada por el posmodernismo, hace necesario un viraje en nuestra forma de entender el mundo y en nuestro modo de comprender el concepto de pertinencia cultural.

Esto, porque a partir de las evidencias, también se denota en la escuela un impulso modificador sobre la forma de ver las artes. Y desde este impulso es que esta propuesta de estándares puede validarse en forma ulterior.

Aportes y proyecciones de la investigación

Al llegar a la última parte de la reflexión, es necesario detenernos en torno al camino recorrido y, desde este punto, comenzar a reseñar y sintetizar los principales aportes y proyecciones de la investigación.

En primer lugar, entre los aportes de la investigación se pueden señalar los siguientes puntos, que se transforman en una fortaleza de este trabajo:

- El estudio sirve como forma de constatación de la riqueza de saberes, formas de construir, reconstruir, vivir y percibir la cultura local, recogida por la escuela a través de un enfoque transdisciplinario.
- La investigación entrega una forma de comprensión de la cultura y la música de Chiloé, factible de ser llevada al aula, a partir del análisis de las tensiones que se generan en el entorno (estudios de *performance*).
- Este trabajo logra aportar evidencias tendientes para constatar que la música se puede transformar en un medio para el conocimiento, recreación, recuperación y por sobre todo para el respeto del *ethos* de la escuela.
- Finalmente, se puede entender que las orientaciones metodológicas propuestas se pueden transformar en un aporte concreto al lugar y al sujeto de la investigación.

Por otra parte, entre las proyecciones del estudio, que pueden transformarse a su vez en oportunidades de especialización o seguimiento de este tema

por parte de este investigador u otros, y dar pie a una generación de nuevos estudios, se puede relevar lo siguiente:

- Esta investigación puede constituirse en un punto de partida para la recuperación de la memoria musical isleña, desde la perspectiva de los propios actores, configurando un aporte significativo en el campo musicológico.
- Quedan planteados como desafío para otras investigaciones aspectos relativos a profundizar y enriquecer los análisis de la música y sus contextos, que surgen de las tensiones que presentan las culturas.
- Finalmente, es una oportunidad de especialización en torno a una integración transdisciplinaria en la praxis, que invita a trabajar en el afinamiento de los estándares para el abordaje de la pertinencia cultural, a niveles más concretos de adecuación al aula.

Bibliografía

- Austin Millán, T. (2000). *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación*. Ed. Universidad Arturo Prat, Sede Victoria - Chile.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Editorial Taurus. Madrid España.
- Coddou, G. (1997). *Aprendamos Cantando Algo de la Hermosa Lengua de los Huilliches*. Fondo de Fomento del Libro y la Lectura. Imprenta Cóndor. 1.ª Edición.
- Coddou, G. (2000). *El Coro de los Niños Huilliches de Chiloé*. En Revista Musical Chilena. v.54 n.º194 Versión impresa ISSN 0716-27. Santiago de Chile.
- Delors, J. (2003). *La Educación Encierra un Tesoro*. Ed. UNESCO. México.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las Reformas Educativas Reforman las Escuelas o las Escuelas Reforman las Reformas?* - Documento Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva. UNESCO – OREALC - Santiago de Chile. Centro de estudios multidisciplinares. Argentina.
- Frigerio, G. (2000). *Educación y Prospectiva*. Documento de Trabajo. UNESCO- OREALC. Santiago. Chile.
- Larrain, J. (2005). *¿América Latina Moderna? Globalización e Identidad*. Santiago, LOM Ediciones, 2005. En Rev. Historia (Santiago). Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. n.º 40, Vol. I, 204-214. Santiago. Enero-junio 2007.
- Magendzo, A., Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo Molestan*. Editorial LOM. 1.ª Edición. Santiago de Chile.
- Mansilla, S. (2002). *Identidades Culturales en Crisis*. Ediciones Mineduc Región de Los Lagos. Osomo.
- Maturana, H. (1995). *La realidad ¿Objetiva o construida?* Editorial Anthropos. 1.ª Edición. Barcelona. España.
- Rosseau, J.J. (1996). *Ensayo Sobre el Origen de las Lenguas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1.ª Reimpresión.
- Yáñez, P. (2009). *Caituy: Viaje a la Memoria Chilhueña*. Editorial Gráfica Punto. Castro - Chiloé.
- Yáñez, P. (2011). *Relación Dialógica para el Abordaje de la Pertinencia Cultural en la Enseñanza de la Artes Musicales: Un Enfoque Etnográfico*. Editorial LOM-UAHC. Santiago de Chile.
- Yáñez, P. (2012). *Ser Indio en Chiloé*. Editorial LOM - Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes. Santiago de Chile.
- Yáñez, P. (2014). *Escritos desde el Lado B de Chiloé*. Ed. Gráfica Punto-Gobierno Regional de Los Lagos. Castro - Chiloé.